Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic

UNIVERSITATEA
DE ARTĂ
ȘI DESIGN
CLUJ-NAPOCA

ARTA ÎN CONTEXT

BUNE PRACTICI ÎN PREDAREA ARTEI ONLINE

Volumul conferinței

Presa Universitară Clujeană

ARTA ÎN CONTEXT

Bune practici în predarea artei online

•

VOLUMUL CONFERINȚEI

Cluj-Napoca, 20 mai 2022

•

IOANA BOLDIȘ

Coordonator

Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca
Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic

ARTA ÎN CONTEXT
Bune practici în predarea artei online

VOLUMUL CONFERINȚEI

Cluj-Napoca, 20 mai 2022

IOANA BOLDIȘ
Coordonator

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2022

ISBN: 978-606-37-1648-5

© 2022 Coordonatoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Cuprins

Educația artistică în contextul dizabilității vizuale..... 7

Elena-Daniela BODEA

**Educația online în contextul pandemiei de Covid-19:
Opinia studenților asupra studiului artelor vizuale..... 27**

Ioana BOLDIȘ, Andreea MIHALKA

Provocări și posibile soluții în predarea online a artelor plastice..... 85

Bianca BOROȘ

**Potențialul creativ în educație/art-terapie: relația dintre forma
artistică vizibilă și esența invizibilă a artei. Întoarcerea la surse,
în căutarea unei noi realități..... 91**

Emilia CHIRILĂ

Teme și tehnici ale educației artistice în pandemie..... 113

Dana FABINI

**O nouă paradigmă a combaterii violenței în școli?
O analiză a legii anti-bullying 133**

Lorin GHIMAN, Adela POP-CÎMPEAN

**Noi tehnologii și paradigme implicate în transformarea
învățământului superior artistic din era digitală..... 151**

Florin GRIGORAȘ

Educația într-un proces continuu de reformă și reconstrucție 201

Alina Simona HOARĂ

Predarea online – studiul formelor în volum 223

Cosmin HIRISTEA

Poveste în acuarelă. Activități curriculare și extracurriculare în context fizic și virtual 237

Irinel Lucia OLTEAN

On- sau off-line. Conectarea la mesajul muzical 255

Cristina-Nicoleta ȘOITU

Formarea profesională continuă— de la atelier la mediul online 267

Veronica Nicoleta TARCEA

Experimente plastice online 273

Ecaterina TOȘA

On și/sau off-line în arta și designul textil 283

Mădălina VIERIU

Educația artistică online – prim pas în dezvoltarea unei practici artistice autonome 293

Alina STAICU

Explorări creative online la educație plastică 301

Mihaela GORCEA

Educația artistică în contextul dizabilității vizuale

ELENA-DANIELA BODEA

Profesor educație plastică
Liceul Special pentru Deficienți de Vedere Cluj-Napoca, România
elena.daniela.bodea@ldv.ro

ABSTRACT. Education in the context of a disability should start during the early childhood development and it involves a mixed team: parents, teachers, therapists etc. Then, it should continue in an adapted institutional environment—in Romania`s case: special education schools. Here, the children with visual impairments have access to art education whit the purpose to stimulate them, encourage them to generate art and facilitate understanding of artistic products and processes.

Perception becomes the key word in the art education activities. These activities, with a strong focus on sensory stimulation, yield different feelings and emotions (surprise, fear, disgust, delight, joy) and aim to develop skills and artistic knowledge. They also teach them how to use concepts which are specific to art (elements of visual language, compositions, ratios and proportions, artistic types and genres, artistic techniques etc.) and, most importantly, help them to develop skills that foster autonomy and agency of the future adult.

The artistic products are tactile and mostly three dimensional and the materials used are always the most unusual: rope, different fabrics, grains, plastic, paste, plaster, glue, newspapers and papers of various textures, wood etc. Such tactile works made by visually-impaired children are sometimes no different than some of the most appreciated impressionist, cubist or abstract artworks.

KEYWORDS: disability, perception, sensation, representation, tactile-kinesthetic.

1. Introducere

Formarea și educația sunt procese continue. Nu există și nici nu trebuie să existe limite în acest sens, deoarece aceste procese se desfășoară de-a lungul vieții fiecărui individ, în cele mai diverse sfere de activitate. Educația și cunoașterea încep din momentul în care copilul se naște, iar primul care-i devine mentor este chiar părintele. Mai târziu, la școală, pedagogul este cel care preia o parte din sarcinile părinților în educarea și formarea copilului. De asemenea, în procesul dezvoltării copilului, un rol foarte important îl au atât factorii de mediu, cât și factorii ereditari.

Lucrarea de față evidențiază aspecte specifice educației artistice în cadrul instituțional al unei școli speciale care este dedicată elevilor cu dizabilități vizuale, dar care urmărește curricula școlară națională. Activitatea pedagogică se face de obicei cu un grup restrâns, unde diversitatea și specificitatea indivizilor fac esențială cunoașterea psihologiei fiecărui tânăr, a cauzelor, severității și dinamicii dizabilității vizuale. În funcție de toate acestea, activitatea didactică se desfășoară diferențiat pentru exersarea și cultivarea funcțiilor vizuale rămase intacte sau a funcțiilor celorlalte modalități senzoriale. Acest lucru se face, în primul rând, prin încercarea de a câștiga încrederea elevilor și, mai apoi, prin a le stârni interesul pentru o anumită activitate. Esențială este și colaborarea între profesori, terapeuți și părinți pentru ca activitățile să se desfășoare congruent spre atingerea anumitor obiective comune simple: dezvoltarea încrederii în forțele proprii, acceptarea de sine, relații pozitive cu ceilalți, formarea și dezvoltarea conceptelor spațiale, formarea și dezvoltarea abilităților de explorare și orientare la nivel de macrospațiu și microspațiu, dezvoltarea mobilității și a capacității de orientare spațială, formarea și dezvoltarea autonomiei personale și a independenței etc. Sunt dezvoltate, de asemenea, și abilități de identificare, recunoaștere și exprimare a emoțiilor.

Educația artistică este interconectată cu activitățile specifice de terapie și activitățile pre-Braille din grădiniță, realizându-se cu un

profesor specialist începând doar din clasa a Va. Astfel educația artistică este o provocare pentru profesorul care își propune să dezvolte competențe și abilități artistice la elevii cu dizabilități vizuale cu atât mai mult cu cât tehnicile și metodele pedagogice de lucru evoluează, se schimbă sau, cel mai adesea, se adaptează de la un caz la altul în condiții diferite și sunt în strânsă legătură cu celelalte activități din școală. De asemenea, ele depind și de activitatea și experiența preșcolară.

În România, resursele și materialele adaptate educației persoanelor cu dizabilități vizuale sunt limitate. Acest lucru a determinat însă evidențierea anumitor cadre didactice: psihopedagogi, educatori sau profesori de artă, care de multe ori își realizează propriile materiale didactice, utilizează resurse neconvenționale, creează machete, adaptează diverse materiale, caută soluții și metode inedite. În sprijinul cadrelor didactice se află și noile tehnologii: piaful și imprimanta 3D, ghiduri tactile pre-Braille sau cărți tactile (achiziționate prin intermediul unor programe sau confecționate la nivel de școală de echipe cu profesori formați în acest sens).

Aspecte privind procesele cognitive și senzoriale – premise esențiale în activități didactice inedite din cadrul orelor de educație plastică la elevi cu dizabilități vizuale.

Percepția este cuvântul cheie în cadrul activităților de educație artistică. Aceste activități urmăresc dezvoltarea unor competențe cu privire la cunoașterea și utilizarea unor noțiuni cu care operează arta: elementele de limbaj plastic, moduri de organizare compozițională a unui spațiu plastic, raporturi, tipuri și genuri ale artei, tehnici plastice. Concomitent, sunt dezvoltate abilități motrice necesare autonomiei viitorului adult cu deficiențe vizuale.

Obiectivul principal al demersurilor creativ-plastice îl constituie dezvoltarea unor deprinderi și aptitudini senzoriale (tactile, vizuale,

auditive), motrice și intelectuale necesare elevilor cu dizabilități vizuale în a înțelege și a crea la rândul lor lucrări plastice.

Fiecare dintre noi trăim într-un mediu care ne oferă în permanență informații. Așa cum spunea G. Miller (Zlate, 2004), ființa umană este o „ființă informavoră", iar pentru a putea supraviețui ea se „hrănește" cu diferite tipuri de informații, pe care le receptează și prelucrează prin intermediul proceselor cognitive senzoriale. În funcție de modul de înregistrare și redare, de intensitatea, complexitatea și tipologia proceselor psihice senzoriale au fost clasificate trei tipuri de fenomene psihice: senzații, percepții și reprezentări.

În concepția lui Moshin (1988, p. 42), senzațiile reprezintă „cele mai simple activități mentale ale omului. O senzație este conștientizarea calității unui obiect care stimulează orice organ de simț." O definiție cuprinzătoare a conceptului de senzație ne spune că acesta indică „reflectarea activ-selectivă și ideal-subiectivă a însușirilor particulare și singulare ale stimulilor modali specifici în forma unui cod-imagine" (Golu, 2007, p. 171).

Percepția este un proces de cunoaștere senzorială mai complex decât senzația, aceasta fiind o imagine parțială, în timp ce percepția este o imagine integrală a obiectului. „Prin percepție înțelegem oglindirea în conștiința omului a obiectelor și fenomenelor care acționează direct asupra receptorilor". (Radu I. și alții, 1991)

Trecerea de la senzație la percepție înseamnă trecerea de la preponderența analizei, în special a diferențierii excitanților, la analiza și sinteza proprietăților senzoriale ale obiectelor reflectate în senzații. Trecerea de la senzație la percepție se realizează pe măsură ce impresiile senzoriale încep să funcționeze nu numai în calitate de semnale, dar și ca imagini ale obiectului. Spre deosebire, deci, de senzație, unde conținutul reflectoriu ființează în primul rând ca semnal, exprimând însușiri individuale relativ izolate, percepția apare ca imagine integrală care redă obiectul în unitate organică a elementelor sale componente. Principala

trăsătură a percepției este obiectualitatea. Tocmai prin aceasta, percepția este o formă a cunoașterii senzoriale de nivel superior. (Oprescu, 1982)

Ca formă particulară de reflectare, percepția se constituie în cadrul interacțiunii concrete a individului cu lumea externă, ca proces de reproducere în planul subiectiv intern a proprietăților obiectului stimul. Proiectarea în exterior a proceselor senzoriale este o însușire a lor de a ne permite localizarea în spațiu și timp a stimulilor. Imaginea psihică senzorială este centrală și subiectivă. Noi, oamenii, reflectăm lucrurile ca aparținând lumii din afară. Proiectarea este condiționată de sistemele de referință existente în realitatea înconjurătoare: poziția în spațiu a obiectelor; prezența unor în mod stimuli simultan sau succesiv; raporturile de distanță, mărime și formă ale obiectelor, inclusiv interacțiunile personale cu stimulii din mediu.

Particularitățile individuale (afective, cele ce țin de stilul cognitiv), privite în raport cu aspecte ale devenirii persoanei prin instrucție și educație, își pun amprenta asupra desfășurării activității perceptive și interpretărilor imaginilor perceptive.

Persoanele sănătoase, cu ajutorul analizatorului vizual, percep cea mai mare parte a informațiilor din realitatea înconjurătoare, în timp ce persoanele cu dizabilitate vizuală compensează percepția optică a mediului înconjurător prin intermediul celorlalți analizatori rămași intacți, utilizând mai ales percepția tactil-kinestezică sub forma sa tipică de manifestare—pipăitul. Așadar, acolo unde acuitatea vizuală este deficitară, acuitatea senzorială rămâne principala sursă de informare și relaționare a copilului cu mediul. O mare parte a suprafeței creierului este dedicată mâinii, pielea fiind cel mai mare organ al corpului. Simțul tactil este primordial în integrarea informațiilor și relaționarea cu toate celelalte simțuri.

Percepția tactilă reprezintă capacitatea psihologică a sistemului senzorial uman de a explora și diferenția obiectele sau imaginile prin intermediul sensibilității tactile. În cazul percepției tactile, trebuie luate

în considerare anumite caracteristici, cum ar fi mărimea sau forma degetului, răspunsurile spațiale sau temporale ale receptorilor nervoși din piele (în care sunt cuprinși și indicii kinestezici), mărimea și detaliile imaginilor tactile.

Structurarea percepției tactile constă în integrarea elementelor într-un întreg inteligibil pe baza unor trăsături dominante. Nu toate detaliile sunt importante, în perceperea obiectului fiind evidențiate anumite aspecte a căror atingere permite subiectului să perceapă întreg obiectul. Pentru percepția tactilă, obiectele foarte mici sau foarte mari sunt greu accesibile.

n percepția tactilă, o importanță deosebită o au schemele senzorio-motorii stabilite prin activitate, prin intermediul unui program adecvat, urmând principiul gradării sarcinii de la simplu la complex astfel încât explorarea, percepția și ulterior reprezentarea să se facă corect.

În realizarea integralității percepției, un rol esențial îl are cuvântul, alături de experiențele și cunoștințele dobândite anterior. Astfel, se formează concepte de factură senzorială cu privire la formă, mărime, poziție sau volum.

Auzul are și el un rol important în procesul de învățare pentru persoanele care au dizabilități grave sau parțiale de vedere. Este important de reținut faptul că aceste persoane nu sunt capabile să citească limbajul corpului sau expresiile faciale. Interpretarea atitudinii unui interlocutor se face ținând cont de tonul, intonația și volumul vocii acestuia. Persoanele cu dizabilității vizuale pot fi absente sau dezinteresate în cazul în care se vorbește și nu au prins firul conversației.

Percepția tactil-kinestezică depinde de forma și gradul dizabilității, de vârstă și de dezvoltarea psihică generală. Ea trebuie stimulată, educată și formată începând de la cele mai mici vârste, susținută de terapii specifice în perioada grădiniței, gimnaziului, liceului etc.

Oamenii percep toate informațiile despre mediul înconjurător prin utilizarea unora sau a tuturor celor cinci simțuri: gustativ, olfactiv, auditiv, tactil și vizual. Simțul tactil, care-l include și pe cel kinestezic, furnizează informații despre calitățile fizice ale mediului, cum ar fi temperatura, textura, poziția și mișcarea obiectelor. Percepția tactilă înglobează cele două tipuri de activități: explorarea activă și manipularea obiectelor.

În timpul activităților corectiv-compensatorii, fie la activitățile de terapii specifice, fie în cazul activităților plastice, explorarea vizuală și tactil-kinestezică se face ghidat, ținând cont de anumite elemente ce țin de lumină, contrast, culoare, poziție spațială. Astfel, la elevii cu dizabilitate vizuală, organizarea explorării vizuale, în ceea ce privește stimulii complecși, se realizează cu dificultate. Insistența repetării unor cercetări tactile, auditive și vizuale îndelungate și pe fragmente, în cazurile unde este posibil, poate facilita percepția corectă a obiectului cercetat. Simțul tactil permite perceperea directă, cu finețe, a obiectelor în structura lor și cu diversele lor particularități (mărime, formă, textură, temperatură, fețe, margini, cavități, concavități), dar în egală măsură copilul este provocat să manipuleze obiectele.

Copiii cu dizabilitate vizuală, prin utilizarea analizatorului tactil-kinestezic, devin motivați să exploreze lumea din jurul lor sau chiar să-și clarifice informațiile vizuale incomplete. Pentru a-și forma reprezentări corecte, copilul trebuie să perceapă obiectele în mod concret, real, tridimensional, urmând ulterior a se trece la explorarea tactilă a modurilor de reprezentare bidimensională sub forma unor imagini tactile. Apoi, în cadrul orelor de educație plastică urmează să fie educat și stimulat să dezvolte abilități de a-și realiza propriile reprezentări grafice. Fiind o etapă necesară cunoașterii mediului înconjurător, percepțiile sunt întotdeauna legate de memorie, gândire și imaginație și condiționate de atenție.

În activitatea de explorare tactilă a obiectelor din spațiu, câmpul de explorare al mâinii este mai restrâns decât cel vizual. Totuși, mâna face

parte integrantă dintr-un sistem bio-mecanic de segmente care implică în mod egal brațul și antebrațul, unite prin trei articulații (a umărului, a cotului și a palmei). Mărimea câmpului perceptiv al acestui sistem bio-mecanic este modificabilă, în funcție de utilizarea de către subiect a unui singur deget sau a mâinii întregi și în funcție de participarea sau neparticiparea articulației umărului și brațului la activitatea exploratorie. (Preda, 1993)

În procesul percepției tactil-kinestezice s-a observat o diviziune funcțională a schemelor exploratorii, având la bază asimetria funcțională a celor două mâini, cu excepția cazurilor de ambidextrie. În mod obișnuit, mâna dominantă joacă rolul principal în explorare, cealaltă având un rol auxiliar în cunoașterea tactil–kinestezică a obiectelor. Astfel, mâna dominantă realizează mișcările de percepere propriu-zisă, iar cealaltă mână realizează mișcările de susținere și de fixare a obiectului. (Cziker, *2001)*

În condițiile cecității, specializarea funcțională a mâinii cunoaște o mare precizie, inclusiv la nivelul diviziunii acțiunilor, actelor și mișcărilor ce revin fiecărui deget.

Stimularea tactilă pornește de la percepția propriului corp și a părților acestuia, realizându-se trecerea treptată la perceperea obiectelor din jurul său.

Copilul cu deficiență de vedere trebuie educat în citirea și percepția tactilă, având nevoie de un efort suplimentar în ceea ce privește explorarea deoarece, în cazul obiectelor prea mari, percepția se poate face incorect (se pot utiliza machete la o scară mai mică), sau uneori copilul face mișcări discrete, adesea imobile, insuficiente perceperii corecte a unei forme studiate. Este nevoie de răbdare din partea adultului, încurajare treptată a explorării și inițiere continuă de discuții pe tema obiectelor explorate.

Tehnici, strategii, jocuri și activități de stimulare senzorială în cadrul activităților de educație plastică

Activitățile plastice se desfășoară în atelierul specific destinat acestor activități, utilat și accesibilizat corespunzător, iar elevul beneficiază de ghidaj până la atelier și în atelier pentru a explora, a identifica, a cunoaște și a se familiariza cu obiecte de referință—reperele tactile și auditive clare ce au o poziționare precisă: cuier, chiuvetă, săpun, prosop, mese, dulapuri cu materiale la care are acces. Elevul învață configurația, topografia sălii, a reperelor tactile, auditive, constanta direcțiilor, a numărului de pași sau de scări. Concomitent, se familiarizează și cu microspațiul de lucru stabilit de comun acord în funcție de nevoile fiecărui elev astfel încât elevul știe la revenirea în atelier care îi este locul, unde se așează și care sunt obiectele cu care va lucra cu preponderență.

Apoi, se explorează limitele sus-jos și stânga-dreapta ale mesei de lucru. În cazul în care mesele sunt lipite sau spațiul este continuu, elevul trebuie să știe care sunt limitele spațiale pentru a nu interfera cu spațiul de lucru al colegului, unde s-ar putea afla alte resurse materiale de care acesta ar avea nevoie. Fiindcă activitățile creativ-plastice se realizează diferențiat și pentru prevenirea unor incidente (răsturnare de apă, murdărirea degetelor cu culoare de pe paleta alăturată, înțepare în punctator sau împingerea sa aleatorie pe masă etc.), este esențială stabilirea clară a limitelor spațiului de lucru. Aceleași recomandări le sunt făcute și părinților pentru a ține seama de eficiența și siguranța desfășurării unor activități susținute acasă și care vin în sprijinul orelor școlare sau în timpul orelor on-line.

Pentru ca un elev să deprindă strategii de explorare a unei imagini, imagini tactile sau lucrări plastice în tehnici variate (desene, colaje în relief, ansambluri tridimensionale în lut), pentru a percepe, înțelege și cunoaște mai ușor limbajul vizual-plastic, pentru a se familiariza cu diversitatea folosirii unor resurse, mijloace, metode de

lucru specifice activităților creativ-plastice și ulterior a crea el însuși, este esențială parcurgerea unor jocuri de stimulare senzorială. În acest tip de demersuri se face apel la materiale neconvenționale: obiecte și structuri naturale și artificiale, cu texturi (de rugozitate, duritate, elasticitate variată) și forme diverse, materialități, volume, inedite; recipiente cu semințe, nisipuri, condimente de granulații și mirosuri diferite; suprafețe texturate, obiecte, structuri naturale și artificiale care fac zgomot la manevrarea lor, colorate sau luminoase etc. În explorarea și percepția texturilor intervin și factorii ce țin de stări, emoții sau dispoziții, astfel că aceste jocuri se pot relua în diferite alte momente pe parcursul anului școlar sau chiar acasă cu părinții.

Explorarea tactilă se realizează prin două modalități:

- explorare activă, prin deplasarea degetelor pe suprafața obiectelor,
- explorarea pasivă, prin deplasarea obiectului pe suprafața degetelor.

Percepția tactilă a texturilor este mai performantă ca în cazul sensibilității vizuale și se află în strânsă legătură cu: viteza de deplasare a degetelor pe suprafața explorată, timpul de explorare sau forța de presiune pe suprafața explorată. De asemenea, în cazul în care texturile explorate concomitent sunt apropiate ca rugozitate și netezime, datorită experiențelor senzoriale anterioare slabe, diferențierea este fie insesizabilă, fie deficitară. Astfel, se propun activități de sortare a unor texturi pe categorii sau așezarea lor progresivă de la fin la aspru etc.

Sunt antrenate și disponibilitatea, abilitatea de explorare, percepția, identificarea și diferențierea obiectelor. Unele obiecte/texturi sunt introduse fără a fi însoțite de completări verbale, astfel că, pentru unii dintre copii apare teama de explorare. Transferul obiectului, texturii sau bucății de lut se va face încercând inducerea prin mesaj verbal o unei stări de confort, urmând ca transferul să se facă din palma profesorului către palma elevului.

Coordonarea exploratorie a mâinilor în mod eficient se face în perioada de început a asimilării deprinderilor corecte de explorare și se realizează prin ghidaj direct al mâinii copilului de către cadrul didactic. Ghidarea „mână peste mână" sau ghidarea „mână sub mână" constituie strategii îndelung folosite de cadrele didactice, în care adultul își pune mâna sa peste sau sub cea a copilului pentru a-l ajuta să exploreze obiecte, imagini tactile sau texturi și să acționeze cu el, să facă un gest, sau dimpotrivă, să simtă mișcările și acțiunile adultului. Ghidajul tactil este realizat concomitent cu explicații verbale, oferind informații clare și precise.

Ulterior, elevului îi va fi mult mai ușor să învețe să se orienteze în pagina de lucru sau să exploreze o lucrare cu imagini grafice tactile. Așadar, elevul va reuși să perceapă marginile și colțurile acesteia prin utilizarea ambelor mâini, a degetelor și a palmelor. Apoi, copilul poate descoperi poziția configurației obiectului reprezentat tactil în raport cu marginile paginii, care oferă informații despre modalitatea de aranjare a figurilor una față de cealaltă. Această metodă este realizată uneori prin

deplasări repetate ale degetelor între figuri pe de o parte și pe de altă parte între figuri și margini.

Activitățile senzoriale, olfactive, tactil-kinestezice și auditive urmăresc explorarea unor trăiri, emoții, sau senzații și explorează totodată forme variate de a percepe realitatea înconjurătoare. Ulterior, elevii sunt provocați să transpună tactil mesajele artistice în forme inedite.

Fixarea cunoștințelor despre elementele de limbaj plastic se face prin apel la similarități identificate și explorate tactil în realitatea înconjurătoare: carton și hârtie de diferite texturi, lână, catifea, mătase, materiale textile având diferite texturi, bumbac, plastic, suprafețe abrazive, pene, mușama, tul, cânepă, plută, nailon, rafie, blană etc. Se pot identifica astfel puncte, linii sau forme atingând materiale și obiecte naturale sau neconvenționale și făcându-se continuu corelarea cu percepția afectivă, senzațiile, emoțiile și stările identificate: plăcut sau dizgrațios, moale sau aspru, pufos sau lucios, cald sau rece, aspru sau catifelat, abraziv sau lucios, moale sau dur, înțepător sau plăcut, zgomotos sau calm etc; de asemenea, se asociază anumite suprafețe cu anumite contexte plastice. (ex. O bucată de stofă poate să fie pufoasă la atingere și să fie integrată într-o compoziție care să redea la nivel tactil un câmp cu flori, o față de masă, o bucată de cer, variind în funcție de percepția fiecărui elev).

Învățământul de artă are ca spațiu de exercitare pe cel plastic prin metodele și resursele pe care le utilizează, adaptate cerințelor speciale. Se explorează constant spațiul bidimensional și cel tridimensional, exercițiile de percepție făcându-se simultan, tactil și mental. Prin exercițiile și temele propuse se încearcă nu numai redarea plastică a realității înconjurătoare naturale sau artificiale, sau a unei teme imaginativ-fantastice, ci și redarea unei trăiri, senzații sau noțiuni aparent simple, de tipul înțelegerii și percepției spațiului bi- și tridimensional, al raporturilor care se creează între diferite imagini sau elemente ale

acelorași imagini, organizarea unui spațiu plastic potrivit unor principii și interrelaționări între elementele constitutive: mare-mic, stânga-dreapta, sus-jos; importanța identificării și stabilirii orizontalității-verticalității și bazei lucrării. Resursele materiale utilizate în demersurile artistice sunt diverse și tehnicile de lucru sunt mixte: colaje amestecând materialele și uneori genurile diferite ale artei interacționează în același spațiu—pictură, modelaj, muzică, mișcare. Senzațiile psihologice, tactile, olfactive, auditive de tipul cald, rece, aspru, plăcut, dezagreabil, înțepător, liniștitor etc., ca forme de percepție, sunt intens explorate în demersurile creativ-plastice.

Percepția unor suprafețe este păcălită explorând doar vizual în cazul anumitor texturi (de exemplu, un mușchi care prin corespondență semănă cu ramificațiile unui capac se poate percepe la o primă explorare de cei cu resturi de vedere ca fiind o suprafață aspră dar percepută de colegii nevăzători ca fiind moale și caldă).

Percepția tactilă a texturilor este mai performantă decât în cazul sensibilității vizuale și se află în strânsă legătură cu: viteza de deplasare a degetelor pe suprafața explorată, timpul de explorare sau forța de presiune pe suprafața explorată. De asemenea, în cazul în care texturile explorate concomitent sunt apropiate ca rugozitate și netezime, datorită experiențelor senzoriale anterioare slabe, diferențierea este fie insesizabilă, fie deficitară. Astfel, se propun activități de sortare a unor texturi pe categorii sau așezarea lor progresivă de la fin la aspru etc.

În cadrul activităților de **explorare senzorială a unor obiecte și structuri tridimensionale** artificiale sau naturale, fragmentate sau

concrete (rocă, scoică, coral, cauciuc, bucăți de lut ars sau nears, sfere/ mingi din plastic, hârtie, lut, sfoară, rădăcini, împletituri din ață, sfoară, paie, fân, vas din lut, sârmă, lână, coji uscate, păstăi, împletituri, plastic, conuri, mușchi etc.), se introduc concepte cu privire la bidimensional/ tridimensional și compararea cu prototipuri de forme: cerc, pătrat, triunghi, cub, sferă, cilindru; se introduc concepte despre cavități și concavități, puncte și linii fără a se urmări identificarea exactă a obiectului, numirea lui (de exemplu o minge din plastic se poate defini prin intermediul unei sfere având o greutate ușoară, cu textură lucioasă, fină, percepută afectiv cald).

Prin explorare olfactivă, tactil-kinestezică și auditivă, elevul este provocat să exprime senzațiile, emoțiile și stările pe care le sugerează obiectul explorat: cald/rece, greu/ușor, aspru/catifelat, rece/cald, moale/ dur, mare/mic, plăcut/dizgrațios, înțepător/plăcut, zgomotos/liniștit etc.

Strategiile de explorare folosite variază în funcție de disponibilitatea și aptitudinile motrice ale elevilor:

- explorare activă, prin deplasarea degetelor pe suprafața obiectului;
- explorare pasivă, prin deplasarea obiectului pe suprafața degetelor;
- acțiuni de manevrare a unui obiect (rotire, deplasare dintr-o mână în cealaltă) astfel încât să se identifice mușchii prin asociere cu tipuri de linii, cavități/concavități, tipuri de puncte, formă, textură, greutate, miros, gust;
- acțiuni de manevrare concomitentă a două obiecte în cele două mâini – se pot face asocieri sau sesiza diferențe, asemănări, se identifică senzații în urma percepțiilor termice, sunetelor, mirosurilor;

- se identifică operații vizual-plastice de spargere, rupere, de asamblare cu alte elemente, de introducere în lucrări artistice;
- se pot realiza activități de sortare a unor structuri asemănătoare.

În explorarea senzorială a unor recipiente cu semințe, condimente, nisip de granulații diferite, făină de porumb, grâu, griș de granulații diferite, pământ, geluri de diferite vâscozități, creme etc. percepțiile sunt diferite în funcție de analizator: gustativ, tactil, olfactiv.

Percepția gustului este influențată nu numai de ceea ce se gustă, ci și de codul genetic și de experiența anterioară, iar olfactiv informația perceptivă poate să fie diferită de cea percepută tactil. Astfel, într-un recipient în care se află un condiment care poate să fie foarte puternic la nivel de senzație olfactivă în momentul explorării tactile folosind degetele, informația perceptivă se schimbă și, de asemenea, dacă condimentul este expus spre explorare tactilă lipit fiind de o bandă dublă de scotch, atunci textura nou creată oferă o altfel de experiență senzorială.

La fel se întâmplă și cu nisipul care, oferit spre explorare dintr-un recipient, este foarte fin, dar când este lipit pe o suprafață cu o bandă dublă de scotch, atunci suprafața devine abrazivă.

Pe măsură ce, prin intermediu jocurilor senzoriale, copiii înțeleg și percep elementele de limbaj plastic cu semnificații, simbolistici variate și reprezentări plastice diverse, elevii cu dizabilități vizuale pot realiza compoziții mai elaborate (peisaje, naturi statice), reprezentate plastic în spațiul bi- sau tridimensional.

Abilitățile de a realiza un produs artistic depind și de abilitățile motorii pe care elevul cu dizabilități vizuale le dezvoltă manevrând anumite instrumente: punctator, foarfecă, capsator, perforator, ac, eboșoar; materiale de lucru: lut; materiale neconvenționale: suprafețe textile, sfori de diferite grosimi, materialități diferite, hârtii, cartoane etc; adezivi: lipiciuri, bandă dublă scotch. Coordonarea bimanuală este o componentă importantă a majorității activităților practice din cadrul orelor de educație plastică, astfel încât sunt necesare adaptarea strategiilor de lucru specificului fiecărui elev, încurajarea și susținerea lui în a manipula în siguranță și corect instrumentele și materialele de lucru.

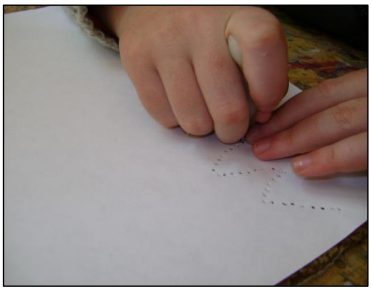
Astfel, lucrările tactile ale elevilor cu dizabilități vizuale nu sunt mai diferite uneori de niște lucrări ale impresioniștilor, cubiștilor sau artiștilor abstracți, dar care ies în tridimensionalitate.

Elevii reușesc să-și realizeze desenul cu ajutorul instrumentului specific—punctatorul, dobândind deprinderi specifice, astfel încât prin tehnica colajului lucrările devin, oricare ar fi subiectul, senzoriale. Pentru unii dintre elevi, compoziția este transpusă la nivel de desen în relief sau

prin incizare, realizându-se contururi cu ajutorul formelor pe conturul cărora se punctează de către profesor. Compoziția este simplificată prin crearea unor suprafețe clare, uneori geometrizate, încercându-se însă a se păstra structura compozițională, caracterul compozițional și subiectul. Ulterior se intervine, prin colare, cu texturi variate. Elevii sunt provocați a utiliza și a mânui foarfeca, lipiciul sau banda dublu-adezivă.

Premergătoare jocului cu texturile sunt exercițiile „grafice" cu punctatorul, succesiunea de puncte generând tipuri de linie, ulterior forme geometrice. Geometrizarea compozițiilor este pentru copii, chiar și pentru cei cu deficiențe vizuale, cea mai ușoară formă de stilizare redând realitatea înconjurătoare: case, copaci, animale.

Aceleași jocuri plastice se pot face și în lut, lucrând aproape bidimensional, prin incizare, sau tridimensional. Tehnica de lucru este în acest caz diferită: lutul permite crearea de texturi variate, dar transpunerea aceasta creează o altfel de poveste tactilă—a unei picturi la care, în momentul uscării, informația tactilă se modifică.



Concluzii

Activitățile didactice în cadrul orelor de educație artistică cresc în complexitate, iar pentru unii elevi, „înzestrarea" cognitivă reflectată și în capacitatea dezvoltării unor deprinderi motrice fac ca anumite activități să fie doar repetate, sub o formă sau alta, având ca obiectiv doar consolidarea și stimularea unor abilități si deprinderi simple cu scopul de a deveni automatism. Necesitatea adaptării unor demersuri didactice nevoilor specifice ale elevilor, prin activități personalizate și conceperea unor resurse materiale adaptate au ca scop nu doar recuperarea și compensarea dificultăților de învățare, ci și prevenția unui posibil eșec școlar.

Demersurile didactice nu sunt riguroase prin impunerea unui anumit rezultat sau o anumită soluție dar este nevoie să se bazeze pe anumite criterii, strategii menite să nu descurajeze libertatea artistică, inovația și exprimarea creativității. Experimentarea permanentă trebuie sprijinită, astfel încât preocuparea majoră să fie aceea de a formula întrebări, nu neapărat de a obține un anume produs finit, o creație artistică. Traseul parcurs de elev, prin încercare și eroare, este fundamental, conduce la formarea unui anumit tip de gândire și abordare artistică.

Evaluarea reprezintă o componentă intrinsecă a predării și învățării. Este utilă abordarea modernă a evaluării ca activitate de

învățare folosind metode precum: urmărirea progresului personal, observarea sistematică, autoevaluarea, interevaluarea, realizarea de proiecte care să valorifice achizițiile copiilor, dar să stimuleze în același timp dezvoltarea de valori și atitudini, în contexte firești, adaptate vârstei, dar să țină cont în egală măsură de specificitatea fiecărui elev și a tipului și gradului de dizabilitate vizuală. Procesul de evaluare pune accent pe recunoașterea experiențelor de învățare și a competențelor achiziționate de către elevi în mediul nonformal sau informal. Utilă este și evaluarea lucrărilor pe baza unor criterii specifice, cunoscute de către elevi, sau pe baza unor grile de evaluare care urmăresc procese de realizare a unui produs final pe o perioadă mai mare de timp.

Jocurile plastice urmăresc mai degrabă explorarea unei spontaneități instinctive, afective, în crearea unor lucrări plastice cu intenția de a deschide, de a crea încredere în propria persoană, a-l face pe elev să capete încredere în propriile trăiri, emoții și abilități motrice. Nu se urmărește valoarea estetică a finalității unui produs, ci este semnificativă intenția artistică.

Bibliografie

1. Ailincăi, C. (2010), *Introducere în gramatica limbajului vizual,* Editura Polirom, Iași.
2. Atkinson & Hilgard, (2008), *Introducere în Psihologie*, Editura Tehnică, București.
3. Cioca, V. (2019) *Jocul de-a/cu arta*, Editura Limes, Cluj-Napoca.
4. Cziker, *R. (2001), Educația și stimularea vizuală la copilul cu deficiență de vedere*'', Presa Universitară Clujeană.
5. Cziker, R., Codreanu, C., Ionescu, L. Coordonatori (2011), *Cărțile cu imagini tactile – Metodă de stimulare și educare a copiilor cu deficiențe de vedere*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca.
6. Filimon, L. (1993), *Psihologia Percepției*, Editura Didactică și Științifică, Bacău.
7. Golu, M. (1971), *Percepție și activitate*, Editura Științifică, București.
8. Landau E. (1979), *Psihologia Creativității*, Editura Didactică și pedagogică, București.
9. Mearleau-Ponty, M. (2017), *Vizibilul și Invizibilul*, Editura Tact, Cluj-Napoca.
10. Morgan, E. (1995), *Resources for family centered intervention for infants, toddler and preschoolers who are visually impaired*. SCHI Hi Institute.

11. Moshin, S. M. (1988). *Elementary Psychology.* Delhi: Motilal Banarsidass.
12. Olson, M., Mangold, S. (1981), *Guidelines and games for teaching efficient Braille reading*, AFB, New York.
13. Petrică, M., Petre, M. (1974) – *Metodica predării activităților manuale în grădinița de copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
14. Piaget, J. (1965), *Psihologia inteligenței,* Editura Științifică, București
15. Popescu-Neveanu, P. (1978), *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
16. Popescu-Neveanu, P., Golu, M. (1970), *Sensibilitatea*, Editura Științifică București.
17. Preda, V., (coord.), Șendrea, L. (2001), *Educația timpurie a copiilor cu deficiențe vizuale,* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
18. Radu V. și Cziker R. (2004), *Explorarea tactil-kinestezică în perceperea obiectelor, a imaginilor tactile și în lectura Braille*, Presa universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
19. Preda V.(1993), Psihologia Deficienților Vizuali, Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca
20. *Programa școlară pentru disciplina EDUCAȚIE PLASTICĂ – Învățământ special gimnazial – Dizabilități vizuale, București 2021 – Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021, MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 520 bis/19.V.2021.*
21. Roco, M. (2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași.
22. Roșca, Al., Zorgo, B. (1972), *Aptitudinile*, Editura Științifică, București.
23. Roșan, A. coordonator (2015), *Psihopedagogie specială – modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom.
24. Rozorea, A. (*1998),* Deficiența de vedere, Editura Pro Humanitate.
25. Zlate M. (2004), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași.

Educația online în contextul pandemiei de Covid-19: Opinia studenților asupra studiului artelor vizuale[1]

IOANA BOLDIȘ

Lect. univ. dr.
Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca
ioana.boldis@uad.ro

ANDREEA MIHALKA

MA
Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca
andreea.mihalka@uad.ro

ABSTRACT. During the COVID-19 pandemic, education has been shifted into online learning. Thus, a number of new challenges, limitations and problems related to the effectiveness of teaching and learning have emerged.
Although there have been theoretical concerns and practical actions on e-learning, the sudden and massive shift to e-learning has led to a lack of proper optimization. The lack of optimization has led to a number of problems such as: weak preparation for online learning, increasing inequalities, deficiency of infrastructure, and technical problems.
The present study aims to outline both an overview of online arts education (by referring to the literature) and a local perspective (by applying a questionnaire among art students in Romania).

[1] Prin arte vizuale ne-am referit la domeniile artistice studiate în cadrul universităților de profil din țara noastră, cum ar fi artele plastice, decorative și designul. În cadrul lucrării am utilizat termenii de „arte vizuale" sau „arte" ca interșanjabili, pentru o lectură cursivă și facilă.

Analyzing data provided by visual arts students, both the positive and negative aspects of online arts education will be discussed. The aim of this study is to provide a support that allows a good understanding of the challenges of online arts education. This paper also aims to highlight aspects that need to be improved, but also to reveal practices that have been successful.

KEYWORDS: art education,. distance education, online education, practical courses, COVID-19.

1. Introducere

În martie anul 2020, Organizația Mondială a Sănătății a declarat COVID-19 ca fiind o pandemie globală (Lim et al., 2021, p. 340). Acest context a făcut ca toate domeniile de activitate ale umanității să își schimbe modalitatea de funcționare. Pentru învățământul din întreaga lume, acest lucru a însemnat trecerea bruscă de la un sistem bazat pe predarea față în față la modelul de predare online (*Ibidem*). Un raport al *Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură* din 4 aprilie 2020 a indicat că peste 1,5 miliarde de studenți și elevi au trecut la modelul de predare online în perioada pandemiei (*Ibidem*).

Predarea online nu a fost un subiect complet nou pentru învățământ la începutul pandemiei (Kini-Singh, 2020, p. 2). În ultimii 20 de ani, educația online a fost investigată la scară largă (Pepper, 2021, p. 8). În mediul universitar, mai multe universități de top din lume (e.g. *Universitatea din Oxford, Institutul de Artă din Chicago, Colegiul de Arte din California, Colegiul de Artă din Paris* etc.) au oferit cursuri online și în perioada pre-pandemică, crescând astfel accesibilitatea la educația universitară (Kini-Singh, 2020, p. 3).

În perioada pre-pandemică au existat atât susținători ai predării online, cât și critici ai acesteia. În cazul susținătorilor, s-au vehiculat argumente precum: învățarea online, nemaifiind legată de un spațiu fizic, elimină barierele, oferă un confort sporit și flexibilitate, este actuală și personalizată și permite o formă mai activă de oferire a feedbackului

(Hackbarth, 1996; Harasim, 1990; Kiser, 1999; Matthews, 1999; Swan și colab., 2000, în Pepper, 2021, p. 9). Pe de altă parte, oponenții predării online au semnalat faptul că, în acest scenariu, studenții se pot simți izolați, confuzi și frustrați, iar eficiența și interesul acestora pot fi mai scăzute decât sunt în cazul studiilor față în față (Maki, et al., 2000, în Pepper, 2021, p. 9).

În ceea ce privește integrarea tehnologiei în predare, încă din perioada pre-pandemică s-a putut observa o tendință de încorporare a acesteia (Pepper, 2021, p. 24). Literatura de specialitate amintește câteva beneficii ale integrării tehnologiei în sălile de clasă, după cum urmează: dezvoltarea gândirii de ordin superior a studenților (Hopson, Simms & Knezek, 2001, în Pepper, 2021, p. 11), favorizarea împărțirii studenților în grupuri mici și crearea unui mediu mai centrat pe student (Waxman & Huang, 1996, în Pepper, 2021, p. 11) și îmbunătățirea învățării colaborative și a învățării bazată pe cercetare independentă (Pepper, 2021, p. 11).

Chiar dacă educația online nu a fost o noutate pentru învățământ în momentul declanșării pandemiei de COVID-19, trecerea bruscă la o educație strict online a adus multiple provocări atât pentru personalul didactic, cât și pentru elevi și studenți, aceștia nefiind pregătiți pentru o schimbare atât de radicală. În urma trecerii la învățământul online au apărut o serie de noi provocări, limitări și probleme legate de eficiența predării și învățării (Pepper, 2021, p. 1). Pandemia de COVID-19 a făcut ca instituțiile de învățământ să-și regândească poziția față de educația online și față de potențialul acesteia (Kini-Singh, 2020, p. 6).

Lipsa de pregătire a participanților la educație pentru un sistem de predare exclusiv online și dificultățile apărute în acest context au suscitat multiple dezbateri și preocupări privind calitatea învățământului online, acestea fiind întărite și de inegalitățile pe care un astfel de sistem le-ar putea accentua (d'Orville, 2020, în Kouhia, 2021, p. 312).

Pandemia de COVID-19 a avut un mare impact asupra învățământului, evidențiind atât punctele forte, cât și pe cele slabe ale sistemului de învățământ (Corell-Almuzara, López-Belmonte, Marín-Marín, & Moreno-Guerrero, 2021, p. 1). Preponderența învățământului tradițional, în format fizic, din perioada pre-pandemică, a făcut ca trecerea la învățământul online să fie greu de realizat, lucru la care s-a mai adăugat și complexitatea contextului pandemic (*Ibidem*).

Educația online

„*Instruirea online este un model educațional în care elevii și profesorii locuiesc în locații separate și se conectează folosind internetul și tehnologia*" (Smith & Brame, 2014, în Pepper, 2021, p. 5). Predarea online este numită adesea „*e-learning*" și oferă cursuri fie sincron, fie asincron (Stern, 2019, în Pepper, 2021, p. 6). Învățarea sincron presupune interacțiune în timp real între profesori și studenți și permite oferirea de răspunsuri instantanee, comentarii și feedback rapid. Aceasta oferă un spațiu interactiv de învățare, în care studenții își pot exprima liber opiniile (McBrien et al., 2009, în Lim et al., 2021, p. 341). Atât predarea în format fizic, cât și videoconferințele sunt considerate practici sincronice (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74). De cealaltă parte, metodele asincronice presupun o disponibilitate ridicată, acestea fiind reprezentate de materialele de învățare (videoclipuri, note de curs, bibliografie etc.) încărcate pe diferite platforme, de unde pot fi accesate oricând și de oriunde de către studenți (Ahmad Fuad; Abdul Rahim, 2020, în Lim et al., 2021, p. 341).

Departamentul Educației din SUA, a identificat, în 2009 câteva trăsături pozitive ale predării online, comparativ cu predarea tradițională, după cum urmează: în medie, studenții care au urmat cursuri online au avut rezultate mai bune decât cei care au urmat aceleași cursuri în format fizic, timpul alocat studenților pentru realizarea sarcinilor primite a fost mai mare în cazul cursurilor online și eficiența

cursurilor online a fost mare pentru mai multe domenii de conținut (Pepper, 2021, p. 8).

Dacă este bine planificată și concepută corespunzător, educația online poate fi eficientă, ceea ce nu s-a putut realiza în timpul pandemiei de COVID-19, deoarece vorbim despre o situație specială, neprevăzută, în care personalul didactic a fost nevoit să își schimbe peste noapte pedagogia, acest fenomen purtând numele de „*predare și învățare la distanță de urgență*" sau „*educație pandemică*" (Hodges et al., 2020; Milman, 2020, în Kouhia, 2021, p. 311).

Educația online și studiul artelor vizuale

În mod tradițional, domeniul artistic presupune un tip de predare bazat pe interacțiune directă, în timp real (Li, Li, & Han, 2021, p. 7639). În perioada pandemiei de COVID-19, însă, profesorii de arte au fost nevoiți să ia în considerare metode creative de predare a artei (Kini-Singh, 2020, p. 6). Nemaiavând la îndemână resursele fizice precum sunt: atelierele, cuptoarele, presele pentru gravură, camerele întunecate pentru fotografie etc., profesorii le-au înlocuit cu videoconferințele și cu videoclipurile de tipul tutorialelor (*Ibidem*).

Metoda tradițională de predare a artelor și designului este bazată pe interacțiune directă, ceea ce poartă numele de „*metoda atelierului*" („*Design studio education*"; Fleischmann, 2020, p. 2). În cadrul acestei metode se apelează constant la feedback, oferit în diferite faze ale proiectelor, ceea ce conduce la împărțirea pe grupe restrânse a studenților și elevilor, astfel încât profesorul să poată interacționa cu fiecare dintre aceștia (*Ibidem*). Fiind obișnuiți cu acest sistem de predare, în care componenta socială este puternică, profesorii de artă și design au manifestat rezistențe majore față de trecerea în mediul online, dictată de pandemia de COVID-19 (*Ibidem*). În domeniul artelor vizuale și a designului, digitalizarea pre-pandemică a constat în utilizarea în sălile de

clasă a unor instrumente precum: imprimante 3D, lasere și softuri specifice (Kouhia, 2021, pp. 321-322).

Pe măsură ce peisajul educației s-a schimbat dramatic din cauza pandemiei de COVID-19, educatorii de artă au trebuit să se adapteze și să învețe cum să predea arta online (Pepper, 2021, p. 4). Trecerea la metoda digitală a condus la dezvoltarea unor noi teorii pedagogice, precum este cea a lui Dreamson (2020), care susține o pedagogie axată pe experiența colectivă a studenților în mediul digital, alinierea la era digitală și trecerea spre valorificarea cunoștințelor digitale, care se transmit mult mai rapid comparativ cu cele transmise tradițional (Fleischmann, 2020, p. 3). Chiar dacă în teorie este susținută modalitatea online de învățare a artelor și designului, practicienii nu susțin acest lucru (*Ibidem*).

Implicarea tehnologiei în educație conduce la noi contexte de învățare și aduce probleme specifice legate de curriculum, pedagogie, comunicare, cercetare și administrare a educației în general și a celei artistice în particular (Krug, 2004, în Caglayan, 2021, p. 45). Având în vedere infrastructura tehnologiei, cursurile din domeniul artei și al designului pot fi oferite prin învățământ la distanță (Akcay & Gokcearslan, 2016, în Caglayan, 2021, p. 45), însă acest lucru trebuie să fie susținut de o bună pregătire a profesorilor în acest sens (Corell-Almuzara, López-Belmonte, Marín-Marín, & Moreno-Guerrero, 2021, p. 1). În realitate, studiile au dezvăluit că majoritatea studenților și a profesorilor din domeniu artelor și designului nu au urmat sau predat cursuri online înainte de pandemie (Caglayan, 2021, p. 50; Fleischmann, 2020, p. 6).

Mediul de acasă a reprezentat una dintre cele mai mari provocări resimțite atât de profesori, cât și de către studenți, în ceea ce privește studiul artelor online, deoarece în acest mediu predomină stimulii distractori (treburi casnice, animale de companie, frați, televizor etc.) (Preston, 2021, pp. 12-13). Educația artistică se bazează pe o experiență

individualizată și pe motivație intrinsecă, acestea fiind mult distorsionate și diminuate în cadrul sistemului online (*Ibidem*). Pentru a limita aceste efecte nedorite, profesori au apelat la implicarea studenților prin intermediul rețelelor sociale pentru a crea o comunitate virtuală care să faciliteze o mai bună învățare a conținutului predat (Tarantino, 2013, în Preston, 2021, pp. 20-21).

S-a constatat că educația artistică la distanță nu este cea mai potrivită formă de predare a artelor și designului, întrucât nu permite relaționarea ucenic-maestru (Kini-Singh, 2020, p. 9) sau oferirea unui feedback individual și suficient de rapid; nu implică cursurile practice atât de necesare și nu oferă profesorului suficiente instrumente necesare pentru motivarea studenților sau a elevilor (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 80). Prin urmare, s-a constatat că sistemul online nu permite dezvoltarea competențelor necesare domeniilor artistice la un nivel comparabil cu educația față în față (Chandasiri, 2020, în Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 81).

În studiul artelor vizuale, în mediul online, rolul profesorului este mai proeminent decât în varianta tradițională, existând mai multe teme și feedback scris (Kouhia, 2021, p. 324). Cursurile online în domeniul artelor și al designului sunt benefice pentru acei studenți care trebuie să gestioneze cerințe legate de familie, muncă, angajamente sociale în timp ce studiază (Fleischmann, 2020, p. 5), dar nu toate cursurile din acest domeniu au aceeași transferabilitate pentru mediul virtual (spre exemplu designul grafic este mai ușor de predat online decât gravura, pictura sau sculptura) (*Ibidem*).

Date din cercetare

În urma trecerii forțate la sistemul de învățământ online, cercetătorii au realizat numeroase studii referitoare la efectele aduse de predarea online asupra domeniului artelor vizuale. Unele studii au urmărit fenomenul din perspectiva profesorilor (e.g. Kouhia, 2021; Li, Li,

& Han, 2021) și s-au oprit asupra propriilor experiențe (Preston, 2021), pe când altele s-au axat pe opinia studenților cu privire la subiectul avut în vedere (e.g. Fleischmann, 2020; Li, Li, & Han, 2021; Caglayan, 2021). Astfel de studii au vizat aspecte referitoare la: temele de studiu atribuite în cadrul predării online, metodele de predare, platforme și instrumente digitale utilizate, materiale, unelte și echipamente, interacțiune și mijloace de comunicare (Kouhia, 2021, p. 315), confruntări, limitări, beneficii (*Ibidem*, p. 316).

Unul dintre cele mai vizibile efecte ale trecerii la educația online a fost creșterea volumului de muncă pentru profesori (FINEEC, 2020; Kini-Singh, 2020, în Kouhia, 2021, p. 313; Fleischmann, 2020, p. 10; Wang, Wang, Cui, & Zhang, 2021, p. 1), lucru observat în special în domeniul artistic, unde profesorii au fost nevoiți să adapteze sistemul tradițional de predare, dar și să găsească noi soluții pedagogice (Kini-Singh, 2020, în Kouhia, 2021, p. 313). În cazul predării tradiționale, profesorii aveau pregătite anumite instrumente pedagogice, care nu au funcționat la fel de bine online și, prin urmare, aceștia au ajuns să depună mult mai mult efort și să investească mai mult timp decât înainte cu pregătirea activităților didactice (*Ibidem*, p. 320). Printre acestea se numără oferirea de feedback scris (*Ibidem*) și crearea de resurse de învățare pentru studenți și elevi (Li, Li, & Han, 2021, p. 7650).

Mai mult decât atât, în cazul studenților și al elevilor care nu au avut acces la internet sau la dispozitive electronice, profesorii au trimis copii fizice ale materialelor necesare pentru lecțiile predate, la reședința acestora. De asemenea, unele teme au fost trimise de studenți și elevi profesorilor în format fizic sau prin dispozitive de memorie (stocare de date) portabile, prin intermediul poștei (Liu, 2020, în Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 75).

Structura și organizarea au fost un obstacol cu care s-au confruntat profesorii, aceștia trebuind să folosească încercări și erori atunci când a fost vorba de organizarea conținutului lor (Pepper, 2021, p. 68).

Profesorii au fost îngrijorați de faptul că studenții și elevii lor nu au fost pregătiți pentru învățarea online (Kouhia, 2021, p. 317). În special în cazul predării artelor, studenții și elevii nu dețineau abilitățile de bază pentru domeniu, problemă la care s-a adăugat și lipsa competențelor tehnologice (*Ibidem*). De asemenea, au existat și preocupări referitoare la nivelul scăzut de răspunsuri la temele date (*Ibidem*, p. 320). Realizarea sarcinilor presupuse de domeniul artelor vizuale în mediul de acasă a reprezentat o altă preocupare a profesorilor, care au semnalat pericolul la care se supun studenții și elevii din cauza lipsei accesului la un mediu controlat (*Ibidem*, p. 321).

Lederman (2020, în Lim et al., 2021, p. 348) arată ce factori pot facilita aderența studenților pentru studiul online. Astfel, atitudinea și motivația studenților pot crește angajamentul pentru studiu, în ciuda dificultăților și provocărilor specifice procesului de predare-învățare online (*Ibidem*).

Unii studenți sau elevi s-au confruntat cu probleme precum: s-au simțit izolați, confuzi și frustrați deoarece predarea online a fost ceva nou pentru ei și au fost nevoiți să învețe totul de la zero (Alsuwaida, 2022, p. 5). De asemenea, profesorii au trebuit să muncească în plus pentru a motiva studenții (*Ibidem*).

Trecând de la predarea tradițională la cea online, profesorii au fost nevoiți să își adapteze metodele și modelele pedagogice. Astfel, activitățile educaționale au luat mai multe forme, în funcție de caracteristicile fiecărui profesor. Unii profesori au utilizat întâlniri online zilnice cu studenții sau elevii, fie organizate cu întreaga clasă, fie pe grupe, fie individual (Kouhia, 2021, p. 319). Aceste întâlniri au fost ținute după un program fixat în prealabil (*Ibidem*). În predarea artelor, s-a implementat un model care constă în atribuirea sarcinilor la începutul sesiunii de lucru, după care studenții sau elevii fie rămâneau online și își creau lucrările, fie optau pentru a lucra singuri (*Ibidem*).

În atribuirea sarcinilor a fost important ca profesorul să cuprindă o prezentare generală a instrumentelor, a materialelor și a tehnicilor necesare pentru realizarea acestora și, de asemenea, să ofere suport pe toată perioada realizării temelor (*Ibidem*). Profesorii au observat nevoia studenților și elevilor de a primi instrucțiuni clare, motiv pentru care resursele informaționale au fost puse la dispoziția acestora pentru a fi accesate în orice moment și s-au oferit mult mai multe teme scrise (inclusiv în mediul universitar) (*Ibidem*, p. 321).

Ca metode de adaptare, profesorii au ajustat sarcinile curriculare, împărțindu-le în sarcini mai mici, au abordat strategii bazate pe proiectare și planificare (*Ibidem*, p. 320), au apelat la împărțirea studenților sau a elevilor în grupe de studiu mici (*Ibidem*, p. 325; Li, Li, & Han, 2021, p. 7643) și au menținut volumul de lucru la un nivel rezonabil (Kouhia, 2021, p. 325). De asemenea, o metodă eficientă de predare a artelor vizuale în mediul online s-a dovedit a fi lucrul în echipă și colaborarea (Alsuwaida, 2022, p. 6).

Chiar și metodele de evaluare au fost schimbate în perioada predării online din timpul pandemiei de COVID-19. În domeniu artelor vizuale, unii profesori au renunțat la notarea în urma unui singur examen final și au preferat să le ceară studenților să își creeze un portofoliu online care să cuprindă toate lucrările realizate într-un semestru, pe baza căruia au fost notați (Lim et al., 2021, p. 350).

Așteptările curriculare ale profesorilor s-au schimbat în perioada pandemiei de COVID-19. Acest lucru s-a datorat nivelului scăzut de sprijin pe care profesorii l-au putut oferi studenților într-o clasă online și numărului redus de standarde acoperite în clasă, dar și faptului că unele îndatoriri ale elevilor le-au fost transferate profesorilor în cazul predării online și aceștia au trebui să își regândească cursurile pentru a gestiona eficient volumul mare de muncă (Pepper, 2021, p. 46).

În perioada pandemiei de COVID-19, profesorii au utilizat diverse platforme și instrumente digitale, aplicații și softuri (Sogen, 2021, p. 1015),

precum sunt: conferințele video (Corell-Almuzara, López-Belmonte, Marín-Marín, & Moreno-Guerrero, 2021, p. 2; Pepper, 2021, p. 61), mesageria WhatsApp (Lim et al., 2021, p. 348), portofolii online, platforme pentru distribuirea materialelor (e.g. Google Drive) (Kouhia, 2021, p. 322), Canva (Li, Li, & Han, 2021, p. 7648), Hangouts (Alsuwaida, 2022, p. 4), instrumente de calendar online (e.g. Doodle), Pinterest, Twitter (Alsuwaida, 2022, p. 4), e-mail (Fleischmann, 2020, p. 9), Learningapps, Moodle, Skype, YouTube, FreeConferenceCall (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74) etc.

După cum se poate observa, unele dintre instrumentele și platformele digitale utilizate în predarea online din timpul pandemiei sunt cele pe care studenții și elevii obișnuiesc să le utilizeze în timpul liber (e.g. Pinterest, Twitter etc.). Astfel, putem spune că profesorii au valorificat acele aspecte ale culturii populare care au putut fi incluse în procesul lor de predare (Sogen, 2021, p. 1020).

Atât profesorii, cât și studenții sunt mulțumiți, în mare parte, de platformele și instrumentele digitale utilizate, dar există și unele îngrijorări cu privire la confidențialitate (Li, Li, & Han, 2021, pp. 7648-7649). Cu toate acestea, au fost și studii care au dezvăluit o nemulțumire cu privire la utilizarea instrumentelor online, acestea fiind considerate greu de utilizat și perturbatoare pentru procesul de predare (Fleischmann, 2020, p. 9).

Pentru a simplifica procesele de creație, profesorii au apelat la tehnici flexibile, ușor de realizat acasă (e.g. tehnica colajului) (Sogen, 2021, p. 1020). Mai mult decât atât, unii profesori au făcut vizite la domiciliul copiilor pentru a desfășura lecții offline (Sogen, 2021, p. 1020).

Educația online a accentuat unele inegalități ale educației în general, dar a dat naștere și unora noi. Inegalitățile educației online se referă la: instrumentele digitale și accesul la internet (d'Orville, 2020, în Kouhia, 2021, p. 312; Kini-Singh, 2020, p. 8; Pepper, 2021, p. 15), sprijinul și existența unui mediu favorabil învățării (Arnove, 2020, în Kouhia, 2021,

p. 312), accesul la materiale (Kouhia, 2021, p. 321) și accesul la profesori bine pregătiți (în special pentru a preda online) (Pepper, 2021, p. 15).

Nu toți studenții au acces la internet sau la instrumentele necesare educației online (laptop, tabletă etc.) (d'Orville, 2020, în Kouhia, 2021, p. 312; Sogen, 2021, p. 1015, p. 1020; Corell-Almuzara, López-Belmonte, Marín-Marín, & Moreno-Guerrero, 2021, p. 2; Caglayan, 2021, p. 51; Lim et al., 2021, p. 348; Pepper, 2021, p. 69) și nu toți beneficiază de un mediu liniștit, de un spațiu pe care să îl dedice învățării și urmării cursurilor, sau de sprijinul părinților (Arnove, 2020, în Kouhia, 2021, p. 312). Un studiu a dezvăluit că majoritatea studenților și profesorilor consideră că lipsa accesului la dispozitivele digitale și la internet afectează negativ învățarea în mediul online (Li, Li, & Han, 2021, p. 7647). În urma unor studii, s-a concluzionat că atât capacitatea studenților, cât și infrastructura tehnică a universităților sunt suficiente pentru a urma modelul de învățământ la distanță, dar, cu toate acestea, s-a observat că studenții au încă probleme cu conexiunea video sau audio, la cursurile de învățământ la distanță (Caglayan, 2021, p. 51).

În ceea ce privește existența unui mediu favorabil învățării online, sunt studii care au arătat că în cazul unui număr semnificativ de studenți sau elevi, mediul de acasă a adus diverse constrângeri care au crescut gradul de dificultate al experiențelor de învățare (Li, Li, & Han, 2021, p. 7649). În această situație, profesorii trebuie să își adapteze materialul predat și cerințele date și în funcție de posibilitățile de spațiu avute de studenți și elevi (*Ibidem*).

De asemenea, unii studenți și elevi au primit sprijin din partea părinților, pe când alții nu au beneficiat de acest lucru (Pepper, 2021, p. 49). Nivelul de sprijin pe care l-au primit elevii și studenții acasă le-a afectat performanța online; profesorii au observat că, cei care au primit mai mult sprijin acasă au avut rezultate mai bune (*Ibidem*, p. 54).

Inegalitatea se mai face simțită și în ceea ce privește accesul studenților sau elevilor la materiale (Kouhia, 2021, p. 321; Pepper, 2021,

p. 68). Pentru a soluționa această problemă, unele instituții au ales să livreze pachete de materiale, însă acest lucru nu a fost posibil în toate cazurile (*Ibidem*).

De asemenea, profesorii au primit sprijin din partea instituțiilor de învățământ într-o formă diferențiată (Pepper, 2021, p. 50, 55). În unele situații, predarea artelor a fost complet suspendată pe perioada pandemiei, instituțiile de învățământ alegând să investească în predarea altor discipline, considerate mai importante (Kouhia, 2021, p. 318).

Pentru a diminua inechitatea învățării online, profesorii au apelat la diferențierea modurilor în care elevii și studenții își creează proiectele artistice, prin furnizarea de ajutoare vizuale, inclusiv lecții video și fișe cu instrucțiuni pas cu pas, prin acordarea de sprijin individual și raportarea temelor la specificitățile studenților (e.g. raportarea dimensiunii temelor la rapiditatea de execuție a acestora) sau prin raportarea fluxului cursurilor la capacitățile studenților (Preston, 2021, p. 21, 24). Profesorii au descoperit importanța echitabilității, a simplificării conținuturilor predate și a transformării acestora într-o formă de bază, cât se poate de clară și de simplă, a găsirii unor noi metode și materiale pentru susținerea procesului de predare, de preferat compatibile cu predarea online, a feedbackului către studenți, a accesului la tehnologiei și a utilizări materialelor video (Pepper, 2021, p. 64). În perioada predării online, profesorii au utilizat frecvent materiale video de tipul tutorialelor, pentru a prezenta instrucțiunile pas cu pas (*Ibidem*, p. 62).

Profesorii nu sunt singurii care au avut de gestionat o serie de provocări. Astfel, părinții și copiii s-au confruntat uneori cu dificultăți financiare. Chiar dacă învățarea online nu a presupus deplasări, costuri tot au existat, acestea referindu-se la achiziționarea unor unelte și instrumente necesare, precum și la achitarea facturii de internet (Lim et al., 2021, p. 347; Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74). A apărut și nevoia mai pregnantă de implicare a părinților în activitățile de învățare ale copiilor (Sogen, 2021, p. 1021).

Studenții din domeniile artistice s-au adaptat și ei greu la sistemul online, aceștia fiind puși în dificultate în momentul în care au fost nevoiți să își prezinte proiectele online (Fleischmann, 2020, p. 3).

Trecerea la învățământul online a făcut ca procesul de documentare să câștige mai multă atenție (Kouhia, 2021, p. 322). În acest sens, au început să fie utilizate scurte videoclipuri care să ilustreze fazele de lucru—e.g. tutoriale (Kouhia, 2021, p. 322). De asemenea, temele au fost mai strâns legate de viețile personale ale studenților sau elevilor, de interesele personale și de mediul lor familial (*Ibidem*). Educația artistică în sistemul online a promovat înțelegerea rezolvării problemelor din lumea reală și a îmbunătățit integrarea abilităților în contextul de viață al celor care învață (*Ibidem*, p. 323).

În ceea ce privește materialele utilizate, au fost vizate în principal cele accesibile studenților sau elevilor (*Ibidem*). În unele cazuri, în realizarea sarcinilor au fost implicați și părinții elevilor și s-au valorificat unele tradiții cunoscute de aceștia (*Ibidem*, p. 324). Activitățile care implică și părinții reușesc să aibă succes în rândul studenților și al elevilor, deoarece este forma cea mai apropiată de predarea în ateliere, specifică studiului artelor offline (Sogen, 2021, p. 1020). De asemenea, în unele situații s-a apelat la o comunicare între domeniul artelor vizuale și alte domenii studiate (Kouhia, 2021, p. 322), profesorii dezvoltând colaborări pentru a putea depăși provocările legate de predarea artelor online (Kouhia, 2021, p. 325; Pepper, 2021, pp. 52-53).

Printre cele mai vizibile avantaje ale predării online se numără: utilizarea tehnologiei în învățare—e.g. oportunități mai bune de a oferi feedback, utilizarea unei platforme comune prin care studenții sau elevii pot partaja informațiile găsite în mod individual (Giovannella et al., 2020, în Kouhia, 2021, p. 325; Kouhia, 2021, p. 326; Alsuwaida, 2022, p. 4; Fleischmann, 2020, p. 6), oferirea unui feedback specific, personalizat (Kouhia, 2021, p. 325), flexibilitatea avută de studenți sau elevi în realizarea sarcinilor și în procesul de învățare (Li, Li, & Han, 2021, p. 7649;

Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74), creșterea retenției de informație, mai puține resurse de timp, asigurarea coerenței și a calității cu mai puține costuri (Kini-Singh, 2020, p. 3; Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74), utilizarea materialelor video pentru predare (Kini-Singh, 2020, p. 9; Alsuwaida, 2022, p. 4; Pepper, 2021, p. 51), utilizarea tehnologiei pentru a favoriza colaborarea studenților, aceștia având acces în mod constant la ceea ce lucrează ceilalți (Alsuwaida, 2022, p. 3, p. 4) și putând să-și ofere feedback reciproc în orice moment—„peer learning" (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 75), creșterea responsabilității studenților și a elevilor, disciplinarea acestora și formarea abilităților de management al timpului întrucât ei trebuie să își organizeze timpul și să respecte un program auto-impus, stimularea interesului pentru cercetarea individuală (Alsuwaida, 2022, p. 6; Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74) și accesibilitatea educației pentru un număr mai mare de persoane (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74)

Predarea artei online a permis implementarea unor practici care au pus studenții și elevii în legătură cu artiști de renume prin intermediul unor *webinare* în care artiștii cu experiență își expun părerea cu referire la diverse subiecte și prin care se conturează un dialog între aceștia și tinerii învățăcei (Li, Li, & Han, 2021, p. 7644; Kini-Singh, 2020, p. 9). Astfel, în unele cazuri, profesorii din domeniul artelor și al designului nu doar că au reușit să facă față provocării de a trece la învățarea online, aceștia au avut și capacitatea de a aduce studenții mai aproape de comunitatea și industria lor (Lim et al., 2021, p. 353).

Pentru ca trecerea la studiul artelor vizuale în mediul online să fie eficientă, este necesar ca profesorii să fie formați în acest sens (Kini-Singh, 2020, p. 9; Wang, Wang, Cui, & Zhang, 2021, p. 1; Pepper, 2021, p. 3, p. 12, p. 25), doar că, în realitate, un număr foarte restrâns de profesori chiar au beneficiat de o instruire adecvată (Wang, Wang, Cui, & Zhang, 2021, p. 1; Pepper, 2021, p. 25). Cel mai direct mod de a încuraja învățarea activă a profesorilor este de a le spori bunăstarea și satisfacția și de a le stimula

mecanismele psihologice interne pozitive printr-un mediu eficient de învățare online (Wang, Wang, Cui, & Zhang, 2021, p. 8).

2. Metodologie

În contextul trecerii bruște la educația online, dictată de pandemia de COVID-19, realizarea unor studii cu privire la experiența participanților la educație este esențială. După cum s-a putut observa, literatura de specialitate dezvăluie atât avantaje, cât și dezavantaje ale predării online, însă pentru a putea dezvolta programe de optimizare a predării artelor vizuale online, e important să cunoaștem perspectiva participanților la acest demers educațional (și posibilele soluții propuse de aceștia).

Cercetarea de față se apleacă asupra opiniei studenților în legătură cu studiul online al artelor vizuale și designului. Adaptând instrumente utilizate de studii recente (e.g. Caglayan, 2021; Ergin et al., 2021), am urmărit replicarea anumitor itemi care au fost în concordanță cu scopurile urmărite de noi. Chiar dacă unii itemi au fost inițial implementați în colectarea unor date calitative sau cantitative furnizate de către cadre didactice, am realizat o adaptare a acestora pentru a explora perspectiva studenților asupra acelorași teme de interes.

În cadrul acestui studiu, am urmărit să încurajăm o participare activă a studenților la evaluarea experienței educaționale din perioada pandemiei de COVID-19, dar și la configurarea inițiativelor viitoare privind optimizarea educației mediate de tehnologie, în domeniul artelor vizuale. Am considerat că este esențial ca ei să fie percepuți ca parte din soluție și nu din problemă, dar mai ales să simtă că deciziile sau inițiativele educaționale sunt parte din procesul lor de dezvoltare, că ei sunt la fel de importanți ca și cei care propun sau iau decizii pentru ei, la nivelul educației universitare (Boldiș, 2020).

Datele colectate cu privire la acești tineri (ca utilizatori ai sistemului educațional) pot facilita înțelegerea modalității în care vor fi afectați de diverse decizii și măsura în care vor accepta soluțiile care li se propun/oferă (Brennan, 2009). Aceste date pot conduce la o abordare comprehensivă a rolurilor, responsabilităților sau atitudinilor pe care ei le pot dezvolta în legătură cu educația universitară, în domeniul artelor vizuale (Boldiș, 2020).

Întrebări de cercetare

Întrebarea centrală a cercetării de față este: Care sunt opiniile studenților despre scopurile, conținutul și procesele de predare, învățare și evaluare a cursurilor practice de artă și design desfășurate prin metoda învățământului la distanță? (adaptată după Caglayan, 2021)

Pe lângă aceasta, am urmărit să investigăm:

- Care sunt avantajele și dezavantajele educației artistice online, în percepția studenților?
- Care au fost strategiile didactice de succes, în perioada de lucru online, în opinia studenților?

Instrumente și analiza datelor

Metoda de culegere a datelor a fost chestionarul. Inițial, am elaborat un ghid de interviu, dar dată fiind necesitatea respectării unor măsuri adecvate în raport cu pandemia de COVID-19, am optat pentru metoda de culegere a datelor în format online, adaptând itemii din ghidul de interviu pentru acest chestionar.

Chestionarul a urmărit colectarea de date cu privire la o paletă cât mai extinsă de experiențe și opinii în legătură cu problema de interes pentru noi. Fiind vorba de un număr de 43 de respondenți, aceste „interviuri scrise" au furnizat multiple date, dar și posibilitatea mai facilă de analiză și interpretare calitativă a acestora.

Diverși itemi din chestionar se regăsesc în textul lucrării, la secțiunile de analiză și interpretare a datelor.

Chestionarul a cuprins 20 de întrebări, dintre care majoritatea deschise (participanților li s-a solicitat să elaboreze cât mai amplu răspunsurile), dar au fost și întrebări cu răspunsuri multiple (tip grilă) și întrebări cu răspunsuri „da/nu". Chestionarul a fost adaptat pe baza itemilor cuprinși în alte studii recente (e.g. Caglayan, 2021; Ergin et al., 2021) care au investigat percepția studenților sau a cadrelor didactice asupra educației artistice online.

Înainte de a aplica chestionarul întregului grup de respondenți, acesta a fost aplicat la 5 studenți de anul 3, realizându-se și un scurt interviu cu ei despre chestionar – operându-se astfel o etapă de „pre-testare cognitivă" – ca metodă de evaluare dacă nișa de populație vizată înțelege, procesează și răspunde itemilor chestionarului (DeMaio & Rothgeb, 1996; Willis, 2005, în Malda et al., 2008). Deoarece nu au fost identificate dificultăți în înțelegere și aplicare, nu s-au mai operat modificări majore ale chestionarului, ulterior acestei etape (Boldiș, 2020, p. 55).

Prezentarea datelor cantitative din lucrare a fost realizată cu ajutorul graficelor oferite de Google Forms. Pentru prelucrarea datelor calitative am utilizat Atlas.ti, acolo unde a fost necesar. Participarea la studiu a fost voluntară, iar datele obținute beneficiază de confidențialitate.

Participanți

Grupul țintă al acestei cercetări a inclus tineri care urmează o formă de învățământ superior în domeniul artelor vizuale (N=43). Mai precis, pentru această lucrare au fost selectați studenți din anul terminal (trei) de studiu, din cadrul unor facultăți de profil, deoarece ei au beneficiat pe parcursul facultății de ambele forme de predare-învățare, atât în maniera clasică (în primul semestru și o parte din cel de-al doilea

semestru, în primul an de facultate), cât și în maniera online sau mixtă (în cel de-al doilea an de facultate și în primul semestru din anul trei).

Raționamentul alegerii acestui grup a fost faptul că, beneficiind de ambele forme de studiu la nivel universitar, participanții pot formula opinii mult mai corecte cu privire la perioada online, deoarece au ca termen de comparație perioada de facultate în care demersul de predare-învățare s-a implementat exclusiv în maniera față în față.

Am considerat că în lipsa experimentării unor cursuri universitare în manieră clasică, există riscul ca opiniile evaluative pe care participanții din primii ani de studiu le vor formula cu privire la perioada de educație online să fie distorsionate de așteptările lor cu privire la cursurile universitare sau de alți factori subiectivi care nu au putut fi observați în practică.

Toți respondenții au participat voluntar la completarea chestionarului, sub anonimat. Vârsta respondenților a fost cuprinsă între 21 și 23 de ani: 68,2% – 21 de ani (27 respondenți); 27,9% – 22 de ani (12 respondenți); 7% – 23 de ani (3 respondenți); 2,3% – 48 de ani (un singur respondent); media de vârstă a respondenților a fost 22,04 ani.

Majoritatea participanților au fost de gen feminin (90,7% – 39 de respondenți, comparativ cu respondenții de gen masculin, care reprezintă 9,3% – 4 respondenți).

Cei mai mulți participanți provin din mediul urban, 38 de persoane (88,4%), comparativ cu 5 persoane cu proveniență rurală (11,6%).

Ca apartenență educațională, profilul studiilor universitare raportat de către tinerii participanți a fost arte plastice (în principal pictură și grafică), arte decorative și design.

3. Rezultate și discuții

Datele culese în legătură cu prima întrebare de cercetare relevă multiple aspecte referitoare la perioada educației online, în percepția

studenților de anul 3, din cadrul unor facultăți de arte vizuale. Dat fiind numărul restrâns de participanți, prezentarea datelor calitative a fost dublată și aprofundată de o analiză a datelor cantitative și o raportare frecventă la literatura de specialitate.

Aspecte tehnice

Datele arată că în predarea online s-au utilizat mai multe platforme și aplicații, precum: E-mail, Facebook, Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype, Duo, Hangout, Viber, SMS, WhatsApp, Zoom (figura 1).

Programele/aplicațiile utilizate cel mai frecvent în procesul de predare-învățare, în principal pentru susținerea cursurilor și/sau postarea materialelor pentru cursuri, au fost: Google Classroom (42 de răspunsuri, 97,7%) și Google Meet (40 de răspunsuri, 93%).

Acestor platforme sincronice și asincronice, necesare pentru distribuirea materialelor, realizarea planificărilor și susținerea întâlnirilor live de curs, li se succed cele necesare pentru comunicarea dintre studenți și profesori, precum e-mailul (35 de răspunsuri, 81,4%) și aplicația WhatsApp (36 de răspunsuri, 83,7%). Facebook a fost utilizat de către studenți în cadrul procesului de învățare, un număr semnificativ menționând acest lucru (21 de răspunsuri, 48,8%). Chiar dacă Google Classroom și Google Meet au fost cel mai des utilizate pentru cursurile online, studenții amintesc și de Microsoft Teams (4,7%, două răspunsuri), Skype, Duo, Hangout, Viber (16,3%, 7 răspunsuri) și Zoom (23,3%, 10 răspunsuri). Pe lângă cele deja amintite, pentru comunicarea dintre profesori și studenți au fost utilizate și SMS-urile, doar că într-un număr mai scăzut (4,7%, două răspunsuri).

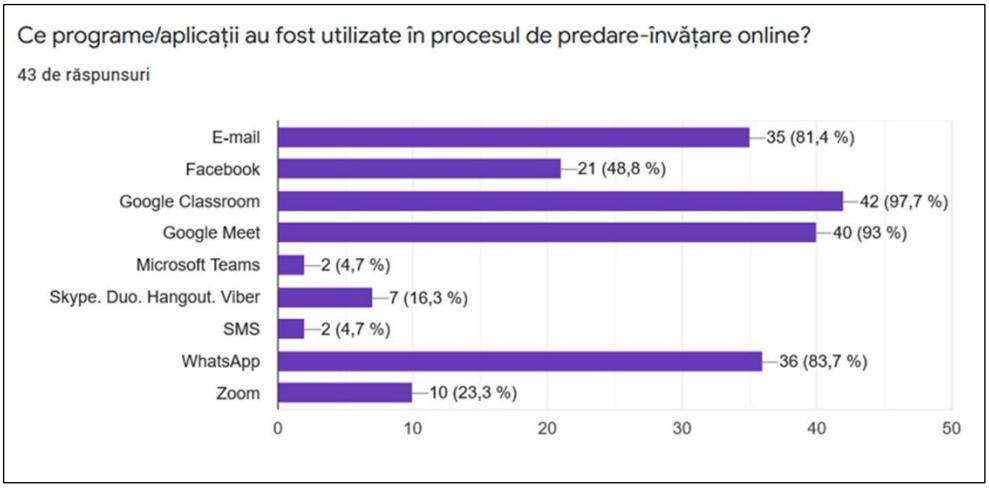


Figura 1. Programe/aplicații utilizate în procesul de predare-învățare online

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021.

După cum se poate observa, în perioada predării online s-a apelat la toate resursele digitale avute la dispoziție, chiar și platforme precum WhatsApp și Facebook, deși, în mod tradițional, acestea sunt preponderent utilizate pentru petrecerea timpului liber (și, uneori, pot interfera cu educația!). Pentru a acoperi toate nevoile (de comunicare, de predare, de distribuire a materialului etc.), profesorii și studenții și-au lărgit paleta de instrumente, utilizând atât unele platforme și aplicații deja cunoscute, cât și unele noi, a căror utilizare au învățat-o special pentru susținerea cursurilor online.

Referitor la ***mediul de învățare***, majoritatea participanților au raportat accesarea cursurilor online de acasă (41 de participanți – 91,3%), unde au putut beneficia de o cameră liniștită (34 de participanți – 79,1%) și o conexiune la Internet pentru a putea participa la cursuri în timp real (41 de participanți – 91,3%).

A existat însă și un număr de studenți care nu au beneficiat de aceste condiții pentru a putea urmări cursurile în timp real, fiind vorba despre un procent de 20,9%, adică 9 respondenți dintr-un total de 43.

Analizând datele referitoare la dificultățile tehnice (figura 2), acestea sugerează că problemele conexiunii la internet au fost reduse, doar 2 din 43 de respondenți (4,7%) semnalând faptul că nu au avut o conexiune stabilă la internet, restul de 41 de persoane (95,3%) neîntâmpinând această problemă.

Acest lucru nu a înlăturat, însă, existența altor probleme tehnice. Problemele semnalate de studenți sunt (în ordinea frecvenței lor): deconectări frecvente sau blocarea imaginii (48,8% dintre respondenți confruntându-se cu această problemă), conexiune slabă la internet (37,2%), calitate scăzută a imaginii (32,6%), calitate scăzută a sunetului (30,2%) și computer neperformant (14%). Aproximativ un sfert dintre respondenți au susținut că nu au întâmpinat niciun fel de probleme tehnice (25,6%).

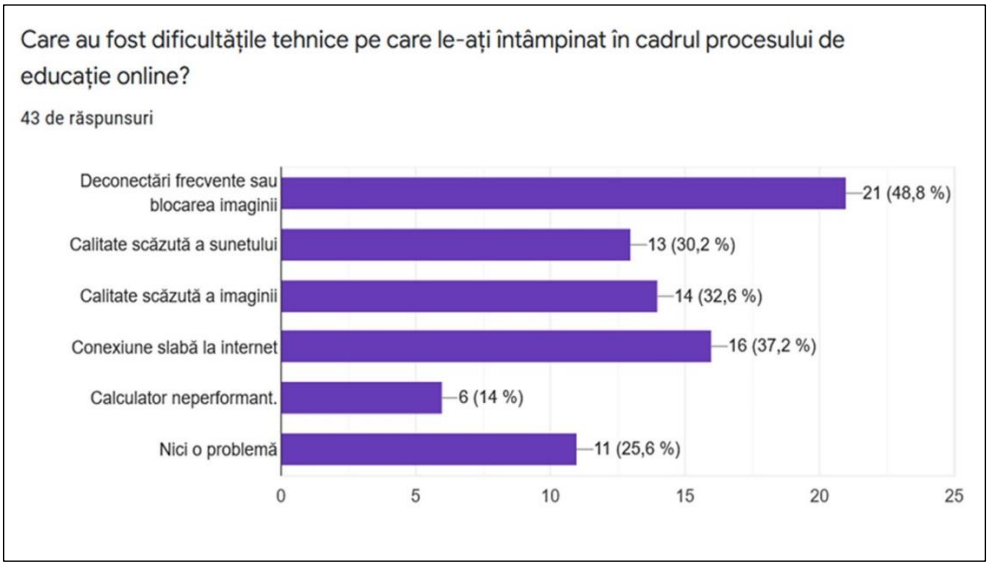


Figura 2. Dificultăți tehnice în procesul de învățare online

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021.

Aceste dificultăți au fost semnalate într-o proporție similară și de către cadrele didactice participante la studiul realizat de Ergin et al.

(2021), unde aproximativ jumătate dintre respondenți au menționat probleme similare asociate cu predarea mediată de tehnologie.

Studenții au declarat în proporție de 53,5% că au deschis ***camera web la cursuri***, restul de 46,5% declarând că nu au făcut acest lucru. Legat de acest aspect, a fost adresată și o întrebare cu răspuns deschis, cu scopul de a afla care au fost motivele care au condus la decizia de a nu utiliza camera web în timpul cursurilor. În acest caz, participanții au semnalat motive precum: frica de expunere, mediul (în care se aflau) nepotrivit pentru cursuri, probleme tehnice, realizarea altor activități în timpul cursurilor, lipsa obligativității, anxietatea și disconfortul provocate de faptul că majoritatea colegilor nu porneau camera, vestimentația nepotrivită.

În gazul grupului de studenți investigat, motivele pentru a urmări cursurile cu camera închisă au fost în principal legate de:

- ***implicarea în activități concurente în timpul cursurilor:***

  „Prefer să fac și alte activități în timpul orelor și să nu fiu văzută", „Când nu îmi deschideam camera era pentru că mâncam, fumam sau stăteam în pat";

- ***nesiguranța resimțită în context online:***

  „Au fost cursuri la care nu am deschis deloc camera, deoarece nu m-am simțit confortabil cu anumite persoane, poate pe care nu le cunoșteam deloc. Cu colegii mei de multe ori nu am avut o problemă să stau cu camera [deschisă], suntem 10 la număr și mă simțisem mai bine, știindu-i pe toți."; „Judecata celorlalți colegi față de aspect... și imaginându-mi mereu că mă critică și că trebuie să arăt constant bine, nu mă mai pot concentra la lucrurile care se discută.";

- ***mediul în care se aflau studenții*** în momentul participării la cursuri a jucat, de asemenea, un rol important în luarea deciziei de a nu utiliza camera web:

  „Poate în unele momente eram într-o poziție sau anturaj pe care nu le consider adecvate la o oră", „Deoarece nu eram singură în cameră sau nu era mediul potrivit pentru a o deschide".

– *efectul de normă, **faptul că ceilalți colegi erau cu camerele închise**:*

> *„Deoarece e jenant să fii singura persoană cu camera pornită", „Când nu deschidea nimeni nu voiam să fiu excepția", „În principal fiindcă nu mai era nimeni cu camera deschisă".*

Unii studenți au semnalat faptul că au fost profesori care au apelat la obligativitatea utilizării camerelor web.

> *„Am avut camera deschisă la unele materii pentru că unii profesori nu ne acceptau la ore decât dacă era pornită"; „Am deschis camera la cursurile unde mi se cerea".*

Anumiți studenți și-au manifestat dezacordul față de obligativitatea utilizării camerelor web, considerând că au existat insuficiente reglementări cu privire la acest aspect și, în consecință, au apărut diverse complicații, semnalate în afirmația următoare:

> *„Din păcate au existat profesori care nu permiteau accesul la ore decât dacă studenții erau cu camera deschisă. Acest lucru însemna că oricine închidea camera/nu era în fața ei primea kick de la profesor. Pe meet, acel elev care primea kick nu mai putea intra cu același e-mail pe Meet, ci era blocat definitiv. […] Pentru o facultate pe care unii o plătesc, consider că studenții ar trebui să aibă dreptul să participe la toate cursurile și nu ar trebui să fie limitați de preferințele anumitor profesori."*

Utilizarea camerei web a suscitat multiple dezbateri în perioada de predare-învățare online, încă de la debutul instituirii acestei metode de lucru, în contextul pandemiei de COVID-19. Atât în presă, cât și pe platformele de specialitate, au existat diverse opinii cu privire la acest aspect. Pe de o parte, au existat voci care au susținut că participarea cu camera deschisă confirmă oarecum prezența și participarea studentului precum și gradul de angajament pe care acesta și-l asumă în raport cu un anumit curs. Pe de altă parte, au existat argumente legate de dotările tehnice (e.g. aparatură neperformantă) sau de aspecte subiective legate de student. Dreptul la propria intimitate, anxietatea studenților asociată unei situații în care se simt expuși sau riscul ca imaginea lor să fie utilizată de către colegi într-o manieră nepotrivită etc. sunt doar câteva contra-

argumente care conduc la nevoia unei analize mai aprofundate asupra obligativității de a deschide camera web.

Menținerea camerelor web închise afectează într-o anumită măsură procesul de predare-învățare (e.g. cadrul didactic nu mai are acces la limbajul nonverbal al studenților, acel *face reading* care permite o evaluare rapidă a nivelului de înțelegere, a gradului de oboseală/interes a celor care ascultă etc.). Această constrângere poate fi depășită însă prin utilizarea avantajelor pe care le aduce tehnologia, și anume utilizarea diverselor programe și aplicații care reclamă o participare activă din partea studentului (chestionare online aplicate în timp real, exerciții atractive care necesită o rezolvare rapidă, sarcini de muncă în echipă care permit o activitate pe grupuri mici etc.)

Anumiți autori (Castelli & Sarvary, 2021; Terada, 2021) sugerează că, dacă se dorește ca studenții să participe cu camerele deschise, aceasta ar trebui să fie o normă impusă de la primele cursuri, altminteri se creează acel efect de spirală, în care nici studenții care și-ar dori să participe cu camera deschisă la cursuri nu mai fac lucrul acesta, din cauză că majoritatea colegilor sunt cu camerele închise (cum s-a menționat și în situațiile analizate anterior; e. g. *„Când nu deschidea nimeni nu voiam să fiu excepția"*).

Cu toate acestea, dacă există situații excepționale, în care anumiți studenți nu reușesc să participe cu camera deschisă din motive obiective sau subiective, gradul lor de participare sau angajament față de acea disciplină sau față de cursul aflat în desfășurare poate fi cuantificat și prin sarcini dinamice, active, inserate în activitatea de predare-învățare, precum și prin alte mijloace eficiente. Utilizarea camerei web nu garantează participarea activă a studentului la curs (e.g. acesta poate urmări simultan un film sau poate desfășura alte activități online concurente).

Dacă aplicăm principiul egalității de șanse și în cazul educației online, atunci trebuie să ținem cont de faptul că egalitatea de șanse nu se

referă la un tratament similar/egal pentru toată lumea, ci la unul diferențiat – în funcție de nevoile și particularitățile fiecăruia. Pentru a oferi egalitate de șanse, e nevoie să ajutăm fiecare participant la educație să-și dezvolte capacitățile de gândire și acțiune și, mai ales, să-i oferim oportunități de alegere și acțiune (Husen, Tuijnman & Halls, 1992).

Oferirea accesului la educație, furnizarea unor servicii educaționale de calitate în contextul principiului non-discriminării și implementării unei pedagogii cât mai apropiate de nevoile celui care învață ar trebui să stea la baza oricărui demers de predare-învățare, indiferent dacă el este implementat online sau față în față.

Aspecte legate de conținutul cursurilor online

Referitor la conținutul cursurilor (figura 3), 72,1% dintre participanții (31 de persoane) au fost de părere că unele cursuri (din domeniul artelor vizuale) nu pot fi susținute exclusiv online, deoarece: necesită interacțiune directă student-profesor (unu la unu) pentru a învăța eficient; trebuie învățate prin practică; sunt bazate pe abilități; acțiunea studentului trebuie corectată în mod direct; necesită ca profesorul să fie imitat și pentru asta trebuie să vezi exact ce face. Aproape jumătate dintre respondenți a considerat că principalele dificultăți online au vizat cursurile practice, unde implementarea activităților de învățare a fost perturbată de lipsa spațiului de lucru sau a instrumentarului adecvat pentru activitățile specifice disciplinelor practice.

Un alt studiu recent, realizat cu studenți la artă și design, relevă opinii congruente, și anume că: „*arta și designul sunt cursuri practice și ar trebui realizate față în față cu cadrele didactice de la facultate*" (Dilmaç, 2020, p. 117).

Ergin et al. (2021) arată că, în ceea ce privește disciplinele practice, opinia profesorilor cu privire la conținut a fost similară, ei considerând

că pe anumite paliere, procesul de predare-învățare trebuie să se desfășoare față în față.

Această convingere, împărtășită de toți participanții la procesul de predare-învățare, în cazul disciplinelor practice, poate fi susținută de multiple argumente, în principal de segmentul de învățare observațională. Acest tip de învățare necesită un mediu de interacțiune propice și complex – condiție dificil de realizat în constrângerile mediului online. „Experții în arte vizuale nu conștientizează strategiile sau cunoștințele pe care le pun în lucru, în fiecare moment al activității lor artistice. Multe cunoștințe care au fost inițial explicite, s-au transformat în timp în cunoștințe implicite, procedurale, cu privire la care expertului îi este greu să facă reflecții verbale sau să le transforme în cunoștințe transferabile spre cel care învață. Din acest motiv, un mediu în care expertul are posibilitate de a lucra în mod direct cu novicele poate aduce un plus de valoare în educația acestuia din urmă, atât prin contactul cu cunoștințele care îi sunt transmise nemijlocit, cât și cu metodele de lucru – printr-un proces de învățare observațională" (Boldiș & Mihalka, 2021, p. 32). În constrângerile educației online, aceste obiective se pot realiza doar parțial, accesibilitatea studentului la maniera de lucru live a profesorului fiind limitată.

Alte probleme menționate la această secțiune sugerează insuficienta adaptare a anumitor cursuri pentru mediul online (17 respondenți; 39,5%) și lipsa suporturilor de curs sau a materialelor suplimentare care să faciliteze procesul de învățare (14 respondenți; 32,6%).

Aproximativ jumătate dintre respondenți (22; 51,2 %) au menționat o altă dificultate legată de cursuri: intervalul orar la care erau programate acestea. Orele târzii la care erau planificate cursurile teoretice, spre exemplu, au fost asociate în anumite situații cu o aderență mai scăzută din partea studenților față de aceste cursuri, cu o participare mai pasivă sau cu o învățare mai puțin performantă.

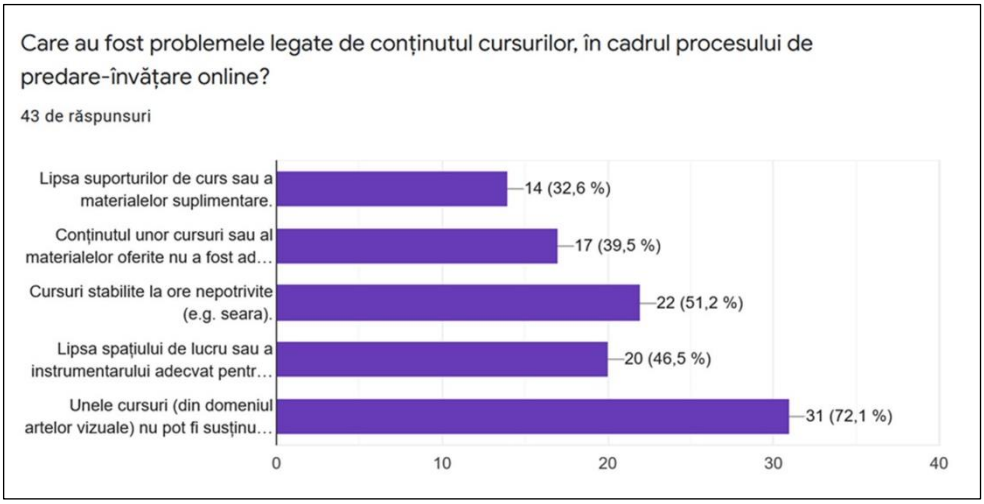


Figura 3. Probleme legate de conținutul cursurilor online

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021.

Au fost semnalate și probleme mai detaliate, cum ar fi ***cantitatea prea mare de informație*** și inadaptarea acesteia la cerințele învățământului online, ***încărcătura de sarcini și teme***:

> *„Cerințe mult mai ridicate pentru temele de atelier"; „Cantitatea de informație primită la unele cursuri ar fi fost potrivită dacă acestea ar fi avut loc față în față, dar la unele discipline practice din domeniul artelor vizuale cantitatea de teme a fost prea mare având în vedere că studenții lucrau de acasă și nu aveau feedback și ajutor pe parcurs, în realizarea temelor"; „Numărul de teme/cerințe a fost crescut, deoarece profesorii aveau impresia că avem mai mult timp liber fiind blocați acasă".*

O altă problemă semnalată de către participanți a fost faptul că ***nu a existat un model unitar de lucru***, de la început, fapt care a generat dificultăți suplimentare de adaptare din partea studenților. În opinia studenților, au existat prea multe platforme cu ajutorul cărora s-au ținut cursurile:

> *„A fost dificil pentru studenți să identifice pe ce platformă vrea fiecare profesor să lucreze. Unele materii se țineau pe Classroom, alți profesori doreau să comunice pe Facebook. A fost haotică căutarea de linkuri mai ales când nu aveai internetul stabil și îți era frică că întârzii la oră."*

Regăsim date similare și în alte studii recente, studenții raportând faptul că, în predarea online, conținuturile au fost mai greu de înțeles (Caglayan, 2021, p. 51) sau că nu au putut urmări cursurile într-o formă continuă, coerentă (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 80).

Aceste date relevă nevoia de adaptare a cursurilor pentru modalitatea de lucru online. După cum arată și alți autori (Bilgiç & Tuzun, 2020; Aparicio, Bacao, & Oliveira, 2016; Alsabawy et al., 2016; Islam, 2016; în Dilmaç, 2020), în implementarea acestor cursuri online e necesar ca procesul instructiv să fie personalizat astfel încât să creeze un mediu de învățare adecvat și eficient. Sunt necesare strategii pedagogice noi, precum și racordarea curriculumului la valorile, nevoile și experiențele studenților, într-o manieră similară învățământului tradițional. Designul acestor cursuri, în spiritul abordării conectiviste, axat pe creșterea performanței academice a studenților, îi va ajuta pe aceștia să își dezvolte abilități noi de învățare și îi va motiva să utilizeze acest tip de servicii educaționale și în viitor (Dilmaç, 2020, p. 117).

Aspecte legate de participanții la procesul de predare-învățare

Aspecte legate de studenți. Respondenții au fost de părere că problema cea mai frecventă în rândurile studenților a fost lipsa concentrării și a atenției în timpul cursurilor și seminarelor, 34 dintre aceștia (79,1%) alegând această variantă de răspuns (figura 4).

O altă problemă frecventă s-a dovedit a fi motivația scăzută a studenților pentru studiu și participare la cursuri și seminarii, menționată de 31 de persoane (72,1%).

Cursurile online, presupunând participarea studenților dintr-un mediu confortabil, a provocat apariția unei probleme pe care cursurile tradiționale nu aveau cum să o cunoască, și anume implicarea în alte activități în timpul cursului. După cum s-a putut observa și anterior, la discuția despre utilizarea camerelor web în timpul cursurilor, și în acest caz, 31 de persoane (72,1%) au considerat că implicarea în alte activități

pe durata cursurilor a reprezentat o problemă a studenților în cadrul învățământului online. Nivelul redus al participării active din partea studenților s-a numărat, de asemenea, printre cele mai frecvente probleme legate de studenți, astfel încât 30 de studenți dintr-un total de 43 (69,8%) au selectat această opțiune.

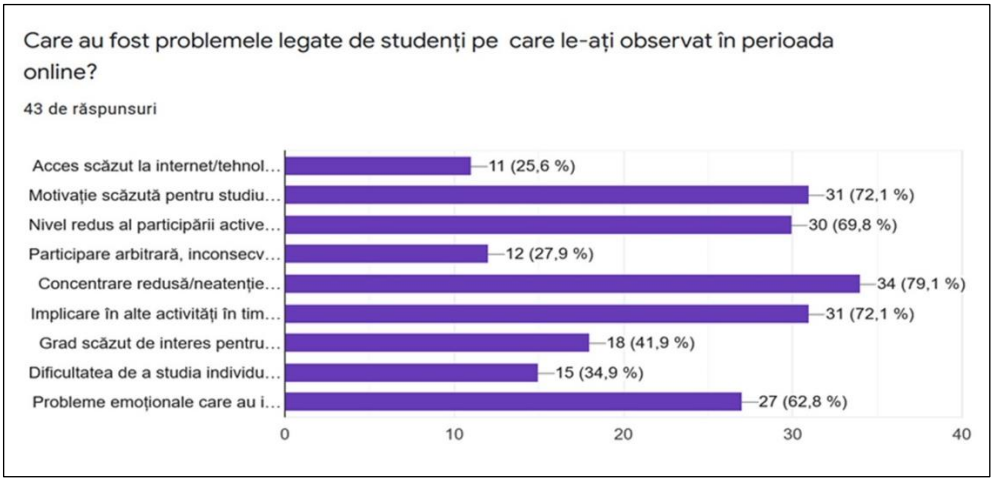


Figura 4. Probleme legate de studenți

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021.

Apariția pandemiei de COVID-19 și instaurarea rapidă a unor măsuri naționale, atât pe plan educațional cât și în alte domenii de funcționare, au generat schimbări majore în rutinele de viață individuale. În cazul unei categorii de indivizi, aceste schimbări abrupte, dublate de mesajele cu conținut negativ prezente în media sau pe rețelele de socializare, au fost asociate cu experimentarea unor emoții negative intense, care au interferat în anumite situații cu funcționarea zilnică a studenților.

În cazul studenților incluși în studiu, 27 dintre aceștia (62,8%) au menționat prezența unor probleme emoționale care au interferat cu capacitatea de a învăța în perioada pandemiei de COVID-19.

Alți factori cu efect perturbator asupra performanței de învățare au fost, în opinia studenților: gradul scăzut de interes pentru materialele

oferite de profesori (18 persoane; 41,9%); dificultatea de a studia individual, în lipsa unui ghidaj susținut din partea cadrelor didactice (15 studenți; 34,9%); participare arbitrară, inconsecventă la cursurile sincronizate/live (12 persoane; 27,9%). Accesibilitatea scăzută la internet/tehnologie pare a fi problema cu frecvența cea mai redusă din întreg setul, fiind menționată de 11 persoane (25,6%).

Pentru o înțelegere mai cuprinzătoare a situației, întrebarea cu variante de răspuns, referitoare la problemele legate de studenți, a fost însoțită și de o întrebare cu răspuns liber, prin intermediul căreia studenții să poată transmite orice altă chestiune nesemnalată anterior.

Printre problemele suplimentare menționate de către studenți, se evidențiază:

- ***dificultatea de adaptare la noua strategie de lucru, management ineficient al timpului:***

  „Dacă nu erau bine puse în calendarul facultății, uitam de ele din când în când"; „Pierdeam noțiunea timpului"; „Distragerea atenției înspre alte activități";

- ***oboseala generată de ecrane, distres, lipsa socializării*** cu covârstnicii:

  „Probleme gen dureri de cap și de ochi tocmai de la statul cu ochii în ecrane toată ziua, pentru cursuri și facultate"; „Eram deja foarte obosiți"; „Pentru că e obositor să stau atâtea ore cu ochii în ecranul laptopului"; „Personal am participat la toate cursurile pentru că îmi era frică să nu pierd informați dar trebuie să recunosc că jumătate din ele ori făceam altceva în fundal ori aveam o durere de cap/ochi puternică datorită ecranului încât nu puteam să fiu atentă."; „Depresie"; „Lipsa de interacțiune cu studenții".

Aceste date sunt în acord și cu alte studii recente, care arată că învățământul universitar online a generat o serie de dificultăți în rândul studenților: izolare socială, lipsa sau scăderea motivației, probleme legate de confidențialitate, dificultatea de a colabora și de a lucra pe grupe, probleme tehnice (dificultate la încărcarea sarcinilor, necesitatea de a învăța noi softuri, utilizarea unui microfon pentru prima dată etc.) și

managementul ineficient al timpului (Fleischmann, 2020, pp. 7-8; Yu & Mukhamadieva, 2020, în Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 74; Pepper, 2021, p. 53).

Aspecte legate de cadrele didactice

Alte probleme asupra cărora se apleacă prezentul studiu sunt cele legate de evaluarea performanței cadrelor didactice (figura 5). Pentru a vedea care este opinia studenților cu privire la acest aspect, în chestionarul aplicat au fost incluse atât întrebări cu multiple variante de răspuns, cât și întrebări deschise. Peste jumătate dintre participanți au fost de părere că profesorii s-au confruntat în principal cu:

- dificultatea de a ține cursuri dinamice online (28 de respondenți; 65,1%),
- o abilitate redusă de a motiva studenții (27 de persoane; 62,8%),
- cunoștințe insuficiente pentru utilizarea tehnologiei și programelor necesare predării online (24 de respondenți; 55,8%).

Un procent semnificativ dintre respondenți (21; 48,8%) a considerat că profesorii au avut o pregătire insuficientă (abilități scăzute) pentru instrumentarea/gestionarea unui curs virtual, în special în condițiile în care studenții au păstrat camerele video închise în timpul cursurilor (20 de respondenți; 46,5%), menționând această situație ca o dificultate suplimentară pentru cadrele didactice. Insuficiența feedback-ului oferit studenților cu privire la performanța acestora la disciplinele studiate a fost de asemenea considerată o deficiență a educației universitare online (18 respondenți; 41,9%).

Similar evaluării variabilelor legate de studenți, și în acest caz, doar o treime dintre participanții la studiu (13 respondenți; 30, 2%) au considerat că dificultatea principală a profesorilor a fost accesul scăzut la internet și la tehnologia necesară predării online.

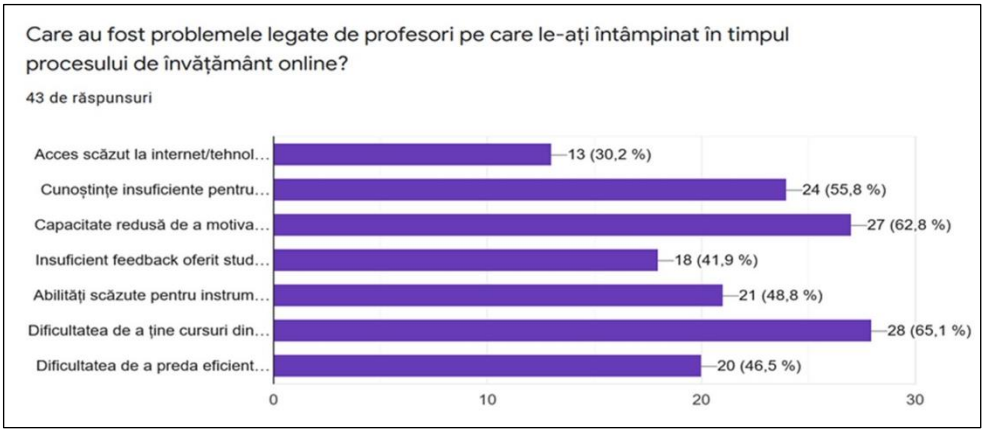


Figura 5. Probleme legate de profesori în procesul de predare online

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021

La întrebarea deschisă referitoare la problemele legate de profesori, respondenții au menționat în principal:

– ***ajustarea redusă a procesului de predare și a conținuturilor la mediul online***, reticența de a preda arta online:

„Mulți profesori nu s-au adaptat mai deloc la mediul digital"; „Programa nu e adaptată mediului online"; „În cazul cursurilor teoretice, totul a fost bine. În ceea ce privește materiile de atelier, mulți profesori nu și-au dat interesul pentru o bună desfășurare a orelor."; „Reticența sau chiar refuzul unora de a se prezenta la întâlnirile de atelier pentru că «arta nu se face online»„; „Anumiți profesori nu își țineau bine cursurile sau nu le țineau deloc".

– ***gestionarea ineficientă a timpului și a sarcinilor***:

„Zile întregi în care studenții nu primeau niciun semn de la profesori, după care se trezeau cu teme de lungă durată."; „Gestionarea groaznică a timpului (în cadrul atelierelor)"; „Indisponibilitate să răspundă la întrebări adresate în scris (ex. e-mail), livrarea informațiilor necesare cu întârziere.";

– ***interacțiunea scăzută dintre profesori și studenți***:

„Interacțiune scăzută, fapt ce se resimte acum când totul e din nou normal, nu ne cunoaștem și deci, nu știm cum să interacționăm (dificil mai ales în relația coordonator-student, în activitatea de alcătuire a lucrării de licență)"; „S-a răcit relația dintre profesori și studenți. Profesorii noștri de la atelier nu ne cunosc, iar

nici nouă nu ne este la îndemână să îi abordăm cu gândurile, ideile și problemele pe care le întâmpinăm."

Aceste date sunt în concordanță cu cele relevate de alte cercetări recente privind predarea artelor online. Spre exemplu, Kouhia (2021, p. 313) arată că o piedică majoră în predarea artelor online a fost reprezentată de lipsa cunoștințelor de utilizare a tehnologiei. Astfel, în Finlanda, profesorii de arte din sistemul educației liberare non-formale pentru adulți au întâmpinat mai multe probleme decât cei din sistemul educațional de bază în ceea ce privește cunoștințele digitale ale studenților și elevilor. De asemenea, nu doar studenții și elevii nu au fost pregătiți pentru trecerea la sistemul online, ci în multe cazuri, profesorii nu aveau nici ei suficiente cunoștințe digitale pentru a-și putea ține cursurile într-un mod eficient (Corell-Almuzara, López-Belmonte, Marín-Marín, & Moreno-Guerrero, 2021, p. 2).

Opinia cadrelor didactice din studiul lui Ergin et al. (2021) sugerează o percepție similară din partea cadrelor didactice asupra performanței acestora. Astfel, problemele majore specificate de respondenți au fost cunoștințele insuficiente în utilizarea tehnologiei și dificultatea de a-i motiva pe studenți. Studiul mai arată că lipsa pregătirii prealabile a cadrelor didactice pentru utilizarea tehnologiei în predare, pentru predarea online în general, a generat deficiențe atât la nivel de conținut, cât și la nivel de achiziții (Ergin et al., 2021, p. 80).

Aspecte legate de evaluare

Pe lângă dificultățile legate de conținutul cursurilor, de procesul de predare-învățare și de participanții la acesta, ne-au interesat și particularitățile procesului de evaluare. Legat de evaluările realizate în perioada studiului artelor și designului online (figura 6), 15 studenți (34,9%) au fost de părere că nu s-au măsurat suficient abilitățile dezvoltate la disciplinele practice, alți 12 studenți (27,9%) raportând faptul că evaluările nu au fost suficient de obiective.

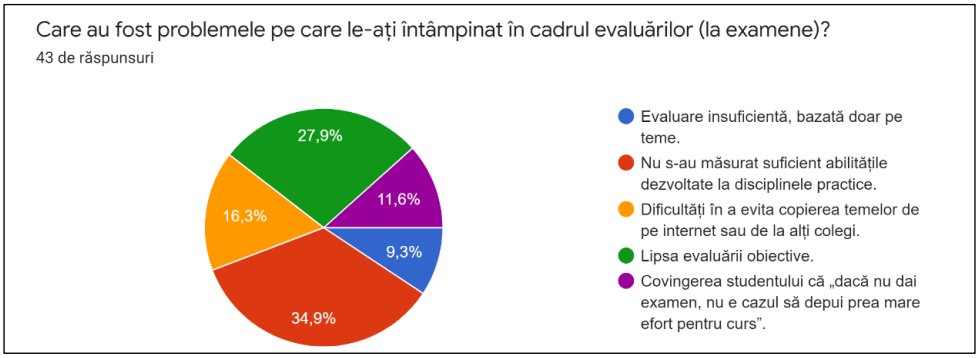


Figura 6. Probleme legate de evaluare în studiul artelor vizuale online

Sursa: Google Forms; item al chestionarului adaptat după Ergin et al., 2021.

Alte probleme legate de evaluare, semnalate de către studenți la completarea chestionarului au fost:

- ***planificarea ambiguă a examenelor***:

  „Un profesor ne posta cursuri fără să facem ore online, iar examenul l-a decalat la ora 20:00. […] La ultima restanță examenul a avut loc la 10:00 pm.”; „Anunțarea din scurt a termenelor pentru examen, inflexibilitatea orelor”;

– ***probleme tehnice***, cu platformele și aplicațiile folosite:

  „La un examen s-a întâmplat ca profesorul să nu primească răspunsurile mele prin aplicația folosită”; „Au folosit niște site-uri pentru teste de grilă, care nu au funcționat corect...”; „Platformele prin care se trimiteau examenele se încărcau dificil pentru persoanele cu un internet scăzut și au fost multe cazuri în care s-au încărcat prea târziu ca să mai fie luat în considerare mai ales la examenele pe timp.”; „Defecțiuni ale site-ului pe care dădeam examenul/ examene care nu au fost trimise”; „Am avut profesori care au avut probleme tehnice cu testele și rezultatele”;

- ***feedback redus***:

  „Evaluarea a fost insuficientă, feedback-ul a fost destul de redus spre deloc la unele materii. Ni s-a dat tema, am postat-o, ni s-a dat o notă pe care am aflat-o la finalul semestrului, neînsoțită de niciun feedback iar la asta s-a redus toată activitatea de la unele materii.”; „Nu am putut primi sfaturi de îmbunătățire pe parcurs”.

– ***evaluarea ineficientă***, dificultăți în evitarea copiatului, lipsa diferențierii prin notare:

> *„Simțeai că degeaba depui efort în a învăța, deoarece în final prin copiat sau alte metode anumiți studenți luau note mai mari. Anumiți profi au dat note mari tuturor pentru a ușura munca, astfel se pierdea motivația să dai tot ce poți, fiindcă nu se observa diferența"; „Evaluare superficială"; Consider că profesorii de la materiile practice sunt mult prea indulgenți. La anumite materii de specialitate nu pică nimeni, nu repetă nimeni ani, toată lumea trece cu nota 8/10, indiferent dacă ai muncit cu adevărat sau nu."*

Dificultățile întâmpinate în cadrul procesului de evaluare au fost raportate și de către alți autori (Akyürek, 2020; He, 2020, în Ergin et al. 2021, p. 80) care au investigat predarea artei online. Lipsa motivației studenților, dublată de temporizarea feedbackului din partea profesorilor, a fost asociată cu o percepție negativă asupra procesului de evaluare. Dificultățile majore în evaluare par să afecteze în principal disciplinele practice (Primov-Fever, Roziner & Amir, 2020), unde performanța e în general evaluată în raport cu activitatea și rezultatele studentului în atelier.

Aceste date sugerează că, atunci când se lucrează online, ar fi necesară implementarea unor ajustări în sistemul de evaluare aplicat (Chandasiri, 2020).

Pentru a avea succes în modalitatea de lucru online, inclusiv sistemul de evaluare trebuie adaptat. Astfel, profesorul nu mai este doar un furnizor de cunoaștere, ci trebuie să devină un real facilitator (Lim et al., 2021). Spre exemplu, o metodă de evaluare adecvată studiului online ar trebui să depășească vulnerabilitatea și constrângerile unei evaluări scrise, de tipul examenelor tradiționale, și să utilizeze tehnologia într-un mod cât mai eficient în acest demers. Realizarea unor portofolii online, oferirea de feedback permanent, astfel încât studenții să își poată urmări progresul, precum și utilizarea unor criterii de evaluare cât mai transparente sunt doar câteva ajustări care pot fi implementate în studiul online al artelor vizuale (Lim et al., 2021).

Aspecte pozitive și negative ale educației artistice online

Fiind vorba de studenți aflați în an terminal, la nivel de licență, ne-a interesat să investigăm opinia lor cu privire la punctele tari sau vulnerabile ale modalității de lucru online, din perioada pandemiei de COVID-19.

Fiind întrebați cum ar trebui să se desfășoare educația artistică pe viitor, cei mai mulți studenți—26 dintr-un total de 43 (60,5%)—au susținut un model hibrid, în care predarea online și cea față în față să fie utilizate împreună. Un procent de 32,6% (14 persoane) au optat pentru educația față în față (figura 7). Alte opinii au fost că s-ar putea implementa:

- un tip de predare exclusiv față în față, dar cu comunicare online a temelor, examenelor, suportului de curs etc.,
- un model de învățare online dar cu posibilitate de participare fizică pentru cei care doresc, fără să fie obligatorie;
- un format hibrid, în care să se acorde măsuri de protecție sporită pentru întâlnirile față în față, dacă problemele cu virusul SARS-COV-2 vor persista.

Niciun student nu a susținut modelul educației artistice exclusiv online.

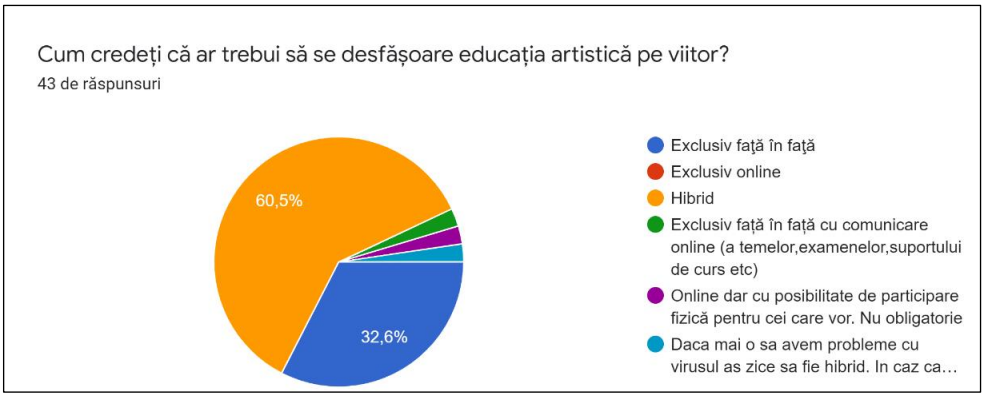


Figura 7. Cum ar trebui să se desfășoare educația artistică pe viitor

Sursa: Google Forms, 2022.

Literatura de specialitate arată că, deși există cazuri în care studenților le-a plăcut studiul online al artelor și designului (Fleischmann, 2020, p. 6), profesorii și studenții declară, într-un număr considerabil, că unele arte nu pot fi predate într-un sistem strict online (Li, Li, & Han, 2021, p. 7650; Lim et al., 2021, p. 350) și că ar dori să se întoarcă la predarea tradițională, în format fizic (Caglayan, 2021, p. 51; Pepper, 2021, p. 65). În predarea online, studenții au simțit că se pierde practica atelierului, chiar și în cazul lecțiilor sincrone (Caglayan, 2021, p. 51).

Predarea artei după un model hibrid este susținută de numeroase alte cercetări. Atât în perioada pre-pandemică, cât și în cea de după martie 2020, cercetările au concluzionat că formula optimă de predare pentru domeniul artistic ar fi o combinație între predarea tradițională, în format fizic, și cea online (Pepper, 2021, p. 8). Metode de predare-învățare hibride, mixte, au fost aplicate de către profesori încă din perioada pre-pandemică (Fleischmann, 2020, p. 4). Învățarea mixtă oferă studenților posibilitatea unei mai mari independențe și a unei învățări active (Ruokonen & Ruismäki, 2016, în Li, Li, & Han, 2021, p. 7638). Pedagogia hibridă combină prelegeri sincrone și sesiuni asincrone (Li, Li, & Han, 2021, p. 7651). În acest scenariu, referințele teoretice pot fi puse la dispoziția studenților în mediul online, interacțiunea directă fiind necesară pentru activitățile practice (Colombi & Knosp, 2017, în Li, Li, & Han, 2021, p. 7638).

Printre avantajele metodei de predare mixte se numără: studenții pot accesa informația în orice moment aleg ei și pot coopera sau exersa împreună cu restul colegilor (Li, Li, & Han, 2021, p. 7640); studenții devin mai autonomi în formarea propriei experiențe de învățare (Lotz, Jones & Holden, 2015, în Fleischmann, 2020, p. 4); este posibil feedback-ul imediat, solicitarea evaluărilor din partea studenților în mediul online poate duce la un nivel mai ridicat de participare și colaborare (McIntyre, 2007, în Fleischmann, 2020, p. 4).

În ceea ce privește avantajele și dezavantajele modalității de lucru online (a doua întrebare de cercetare), s-au conturat câteva tendințe.

Dezavantaje. Principalele segmente din experiența și pregătirea academică unde studenții consideră că au înregistrat ***carențe*** pe perioada învățământului online sunt:

– ***competențele specifice domeniului***:

„La atelier, ceea ce m-a făcut să lucrez preponderent digital"; „În descoperirea unor noi tehnici de lucru sau oferirea unor exemple eficiente în procesul fiecărui student"; „La materiile de atelier simt că nu am avansat aproape deloc din punct de vedere tehnic"; „La materiile practice, unde profesorii sunt obișnuiți cu predarea față în față";

– ***experiențele sociale și de comunicare***:

„Nu consider că am avut o viață de studenție. Interacțiunea cu profesorii/studenții a fost limitată"; „Partea practică și comunicarea sunt deficitare"; „Cred că la nivel de comunicare am acumulat anumite lipsuri"; „Interacțiunea foarte slabă cu colegii"; „Nu am reușit să ne cunoaștem și să creăm (între noi studenții) conexiuni";

– ***colaborarea cu profesorii și primirea unui feedback legat de performanța domeniu-specifică***:

„Există multe insecurități în special în aplicabilitatea practică deoarece făceam muncă acasă pe baza tutorialelor și nu primeam feedback de la profesori."; „Am dus lipsa de un feedback constant la materiile practice (cu specific artistic) iar acum îmi e greu să cer feedback în viața reală pentru că mi-am creat un sistem de gândire în care acesta nu e inclus și trebuie să mă descurc pe cont propriu."; „Învățământul artistic este unul bazat pe practică, studentul are nevoie de un profesor/mentor care să îi ofere feedback constant pentru ceea ce lucrează, altfel ajunge la sfârșitul zilei cu o lucrare terminată care are carențe, dar profesorul nu mai are ce feedback să dea dacă studentul consideră că a depus deja destul efort în realizarea temei. Dezavantajele au fost în mare legate de comunicarea în timp util intre student și profesor.".

Dificultățile menționate de respondenții din prezentul studiu nu caracterizează doar educația din România. Date similare privind provocările predării artelor vizuale online au fost înregistrate și în alte

sisteme de învățământ. Studii realizate în alte state arată că predarea online a artelor și designului a adus cu sine o serie de noi provocări la nivelul:

- menținerii interacțiunii (Kouhia, 2021, p. 326)
- menținerii gradului de atenție al studenților sau elevilor (Li, Li, & Han, 2021, p. 7650; Caglayan, 2021, p. 51)
- planificării sarcinilor astfel încât activitatea de învățare să permită participare activă și experiența de învățare să nu fie generatoare de stres pentru studenți și elevi (Sogen, 2021, p. 1019)
- participării active a studenților la cursuri: lipsa utilizării camerelor în timpul cursurilor, lipsa exprimării opiniilor de către studenți și elevi, temporizarea feedbackului și incertitudinea studenților că vor primi feedback-ul (Fleischmann, 2020, p. 3)
- accesării și utilizării instrumentelor necesare pentru a preda abilități ce presupun simț tactil și practică
- abilității de a îmbogăți emoțional procesarea informațiilor (*Ibidem*, p. 10).

Profesorilor le-a fost greu să mențină interacțiunea pe toată durata cursurilor, aceasta fiind uneori rigidă și tensionată, iar pentru a soluționa problema s-a apelat la întâlniri video, chat și chestionare, dar și la oferirea de feedback între studenți (Kouhia, 2021, p. 326; Preston, 2021, p. 50).

În mediul universitar, profesorii s-au confruntat cu problema „*vorbirii la un ecran gol*", fiind dificil să îi facă pe toți studenții să participe simultan la cursuri sau să participe activ (*Ibidem*). În sistemul online, cadrelor didactice le-a fost dificil să monitorizeze gradul de atenție al studenților sau al elevilor, în condițiile interacțiunii reduse (Li, Li, & Han, 2021, p. 7650). Astfel, profesorii au fost nevoiți să utilizeze diverse tactici prin care să mențină interesul pentru curs și interacțiunea între participanți (Alsuwaida, 2022, p. 3).

În opinia studenților incluși în studiul nostru, principalele ***avantaje*** sau beneficii ale procesului de predare-învățare online ar fi (figura 8):

– ***acomodarea treptată la viața de student, costuri mai reduse***:

„Mi-a făcut acomodarea cu viața de facultate mult mai ușoară"; „Odată cu pandemia, am putut să urmez cursurile de acasă și acest lucru m-a ajutat foarte tare, m-am acomodat treptat cu sarcinile de la facultate", „Cheltuieli puține pentru că am putut lucra la distanță (acasă)".

– ***flexibilitatea și confortul cursurilor online***:

„Faptul că am putut lucra într-un spațiu confortabil"; „Nota de privacy din mediul online m-a ajutat să mă pot concentra mai mult pe informație decât pe mediu"; „Înainte nu am avut curaj să vorbesc fizic, să pun o întrebare. După ce am mers online am văzut că nimeni nu o să întrebe în locul meu și am început să am curaj. Așa am evoluat mult."; „Pentru mine lucrurile au mers mai bine decât învățarea față în față deoarece m-am simțit în siguranță în spatele ecranului și m-am putut focusa pe lucru și informație"; „Am avut ocazia de a mă muta la munte în acea perioadă, ceea ce mi-a permis să trăiesc într-un mediu sănătos care m-a inspirat și mi-a permis să lucrez mai bine în domeniul designului grafic.";

– ***posibilitatea de a lucra cu platforme și aplicații care îmbunătățesc experiența de învățare, posibilitatea de a urmări cursurile asincron:***

„Am avut o profesoară care a utilizat platforme cum e Kahoot și Menti, care ne-au provocat să răspundem la oră chiar și anonim"; „La cursurile interactive prin programe și jocuțe"; La unele materii teoretice unde cantitatea de informație predată e foarte mare […] existând înregistrări ale cursurilor puse la dispoziție ulterior de către profesor am putut relua informațiile acolo unde aveam dificultăți."; „Utilizarea aplicațiilor precum Google Classroom au permis salvarea informaților de la curs și reactualizarea acestora"; „La cursurile de modelare 3D pe calculator, pentru că au fost înregistrate și am putut revedea părțile pe care nu le-am înțeles din prima";

– ***posibilitatea de a învăța mai ușor softuri și aplicații:***

„În partea de cunoștințe și dezvoltare pe partea de online, mai exact în programe de lucru: Photoshop, Illustrator etc."; „Cursul de tehnologii, [...] machetare"; „Am acumulat mai multe cunoștințe digitale."; „Consider că am acumulat abilități la

predările de programe deoarece a fost mult mai ușor să urmărim online ce explica profesorul."

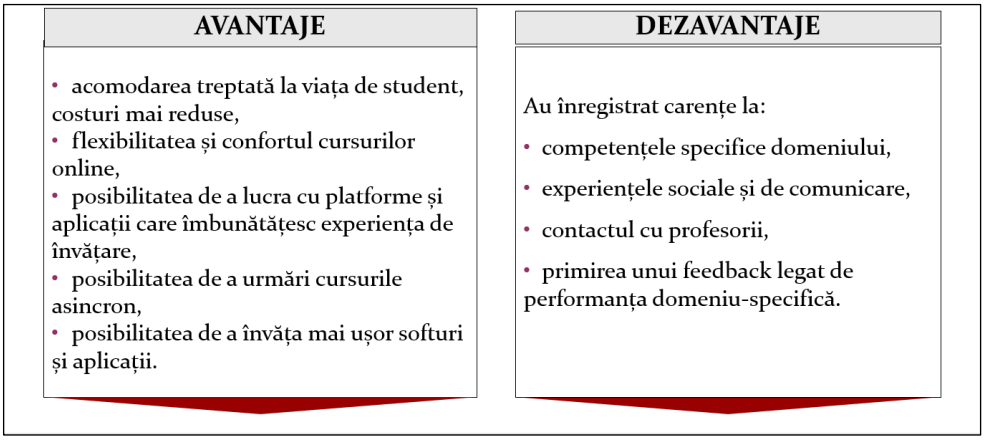


Figura 8. Avantaje și dezavantaje ale educației universitare online, în domeniul artistic

Datele calitative analizate de noi, cu privire la perspectiva studenților asupra modalității de lucru online, concordă cu cele aduse de alte studii care au investigat predarea artelor online, în perioada pandemiei de COVID-19. Astfel, Fleischmann (2020) arată că, în viziunea studenților, unele dintre beneficiile educației online sunt: economisirea resurselor de timp și bani, posibilitatea de a lucra la mai multe proiecte simultan, posibilitatea de a munci și de a participa la cursuri în același timp, mediul mai relaxat și posibilitatea de a revedea oricând conținutul cursurilor, întrucât acestea au fost înregistrate și puse la dispoziția lor pentru a putea fi revizualizate, un grad crescut de confort și posibilitatea de a participa activ (Fleischmann, 2020, p. 7).

În același studiu, cadrele didactice au mai semnalat și alte avantaje ale predării artelor și designului online, după cum urmează: posibilitatea de a corecta direct pe lucrările studenților și de a marca unele aspecte în așa fel încât să fie vizibile pentru toți participanții, diminuarea timidității studenților, creșterea feedback-ului oferit de către studenți colegilor lor și posibilitatea de a utiliza materiale video demonstrative pentru diverse tehnici și teme (Fleischmann, 2020, p. 9).

Strategiile de succes și zonele de optimizare în educația artistică online

Având în vedere experiența lor atât cu sistemul de învățământ online, cât și cu cel tradițional, participanților la studiu li s-a solicitat să descrie caracteristicile unui curs online de succes în viziunea lor. Astfel, au fost oferite răspunsuri care au evidențiat necesitatea utilizării tehnologiei în cadrul cursurilor online, nevoia de interactivitate, de participare activă din partea studenților și utilitatea folosirii metodelor asincronice (și anume, postarea materialelor cursurilor pe unele platforme, de unde pot fi accesate oricând). Studenții au mai amintit de importanța orei la care sunt programate cursurile, precum și de necesitatea pauzelor:

> *„Să se folosească aplicații interactive și diverse, ca să fie o fuziune mai interesantă, plăcută, modernă a informațiilor predate, cu respectarea pauzelor (...)"; „Un curs online de succes ar trebui să fie cât mai interactiv, să se folosească de cât mai multe platforme online disponibile pentru angrenarea studenților în exerciții/jocuri prin care să învețe informația. Informația predată ar trebui să fie pusă la dispoziția studenților și după finalizarea cursului sub forma unui suport de curs. Ar fi benefic ca toată lumea să aibă camerele pornite. De asemenea, ora la care se desfășoară cursul să fie una rezonabilă."; „Să fie pe cât posibil interactiv, să necesite implicarea directă a studenților pentru a capta atenția. Să nu existe perioade foarte lungi de predare din partea profesorului, în care să nu pună întrebări sau să nu implice studenții într-un anumit fel.".*

Alți studenți au fost de părere că studiul online ar trebui să fie cât mai apropiat de cel realizat în format fizic, cu unele modificări:

> *„Ar trebui să aibă o structură cât de cât asemănătoare cu cea din formatul fizic, în care să se folosească un limbaj de specialitate, în care să se prezinte informațiile clar și concis."; „Un curs are trebui să rămână în mare parte la fel ca și cum ar fi față în față. Totuși, am apreciat posibilitatea de salvare a informației din această perioadă și cred că utilizarea de aplicații precum Classroom și Google Drive ar trebui să continue.".*

În viziunea studenților, cursurile au nevoie să fie cât se poate de interactive, să utilizeze un limbaj adecvat, clar și ușor de înțeles, iar materiale adiacente să fie postate pe o platformă ușor accesibilă:

> *„Cred că profesorul ar trebui să fie foarte activ, să prezinte ceva (nu doar o conversație euristică, vizual nu e atrăgător să privești un „videoclip" cu o persoană vorbind, ci exemplificând printr-un flux de imagini)"; „Să fie captivant vizual (să dispună de o prezentare informativă), să fie folosit limbaj corespunzător materiei, să vină cu informații care să te țină activ la oră, să aibă pauză și să existe dialog."; „Curs susținut online pe cameră, interactiv, o atitudine pozitivă a profesorului care să ne încurajeze să ne destindem și să participăm, materialele didactice/temele puse pe Classroom".*

Participanții la studiu consideră că principalele metode/strategii de predare care i-au motivat sau susținut eficient în procesul de învățare în perioada online (figura 9) sunt:

A. **Utilizarea eficientă a tehnologiei**: bibliografie diversă, softuri/aplicații, materiale video etc. Studenții au considerat următoarele strategii de lucru ca fiind de succes în perioada online:

– ***utilizarea mai multor surse bibliografice și platforme/ aplicații/ softuri***, cu scopul de a stimula interesul și de a permite participarea activă:

> *„Folosirea Jamboard-ului pe care fiecare puteam adnota, încercui, desena în timp ce făceam o anumită activitate și a platformei Mentimeter pe care profesorul poate pune o întrebare fie cu răspuns liber sau cu variante de răspuns iar studenții răspund pe loc, toți văzând răspunsurile (anonime)"; Folosirea anumitor aplicații interactive precum menti.com unde răspundeai anonim, sau acea 'tablă' virtuală unde toți participanții puteau adăuga și modifica conținut"; „Cele în care ni se prezentau franc informațiile și unde erau însoțite de Jamboard, Mentimeter sau chiar scurte filmulețe pe YouTube"; „Utilizarea platformelor Kahoot, Whiteboard, Menti"; „Folosirea diverselor platforme care aduc noutate spre deosebire de întâlnirile față în față"; „Jocurile care le-am făcut online, ori când am prezentat PowerPoint"; „Un chestionar rapid unde se putea răspunde în chat"; „Joculețe interactive pe diverse platforme".*

– ***utilizarea materialelor video***:

„Prezentările vizuale"; „Exemple prin video-uri din mediul online"; „Vizionarea materialelor pe YouTube".

B. **Adaptarea la formatul online**: etapizarea temelor, adaptarea sarcinilor de lucru la contextul de acasă, oferirea de feedback. În acest sens au fost menționate:

– ***prezentarea clară a conținutului și temelor***:

„M-a motivat dacă începând cu prima zi a cursului, am știut perfect ce trebuie să fac și când este deadline-ul temei";

– ***punerea accentului pe practică*** *și propunerea unor* ***tehnici ușor de realizat*** acasă:

„Sarcinile practice, în general"; „Implicarea profesorilor și căutarea de noi tehnici pe care le puteam realiza de acasă.";

– ***împărțirea temelor în etape de lucru*** *și oferirea de feedback*:

„Solicitarea rezultatelor pentru mai multe faze de lucru, cu mai multe deadline-uri";

– ***furnizarea suporturilor de curs și a altor materiale utilizate în cadrul metodelor asincronice****:*

„Atitudinea pozitivă a profesorilor la orele online m-a motivat, iar materialele postate pe Classroom în mod concomitent m-au susținut eficient în procesul de învățare"; „Mereu aveam materiale utile și care îmi stârneau interesul și dobândirea abilităților mele"; „Materiile unde am primit suport de curs pe lângă informațiile de la curs sau seminar"; „Foldere cu informații utile".

C. **Metodele de lucru mixte.** Utilizarea practicilor de predare-învățare mixte (online și față în față) a fost evaluată de către studenți ca fiind superioară predării exclusiv online:

„Posibilitatea de a lucra de acasă pentru atelier și a evalua lucrările față în față, la o anumită perioadă de timp".

D. **Activitățile dinamice, centrate pe student,** în care erau valorizate munca de echipă, participarea activă a studenților, relația profesor-student și colaborarea cu diverși artiști.

Participanții la studiu au raportat faptul că strategiile didactice centrate pe student au avut un impact major asupra eficienței procesului de predare-învățare:

– *valorificarea **muncii în echipă***:

„Prezentările prin fotografii, jocuri sau exerciții in care am lucrat pe echipe"; „Folosirea unor aplicații mobile pentru lucrul în echipă, cum ar fi Miro"; „Împărțirea în echipe pe camere virtuale";

– ***implicarea studenților în procesul de predare***:

„Cea mai creativă metodă mi s-a părut atunci când am primit o temă de a realiza un filmuleț argumentativ cu noi. Mi s-a părut că se potrivește perfect mediului online";

– *facilitarea **interacțiunii directe dintre studenți și profesori** și **participarea activă***:

„Faptul că ne puteam consulta și discuta [...] sau puteam să arătam tuturor același material în același timp sau să vizionăm filmulețe și diferite lucruri împreună."; „conversație deschisă cu studenții, posibilitatea de a participa la corectarea tuturor studenților"; „unii profesori pur și simplu știau cum să comunice și în așa fel ne făceau să fim motivați și să ne dorim să înțelegem materia"; „Conversația deschisă, subiecte de dezbatere, dar și interes față de sentimentele studenților";

– ***colaborarea cu diverși profesioniști din domeniul artistic***:

„În cazul orelor practice au invitat diverși artiști din țară și inclusiv din străinătate, care să susțină artist talk-uri pentru a ne motiva în demersul artistic".

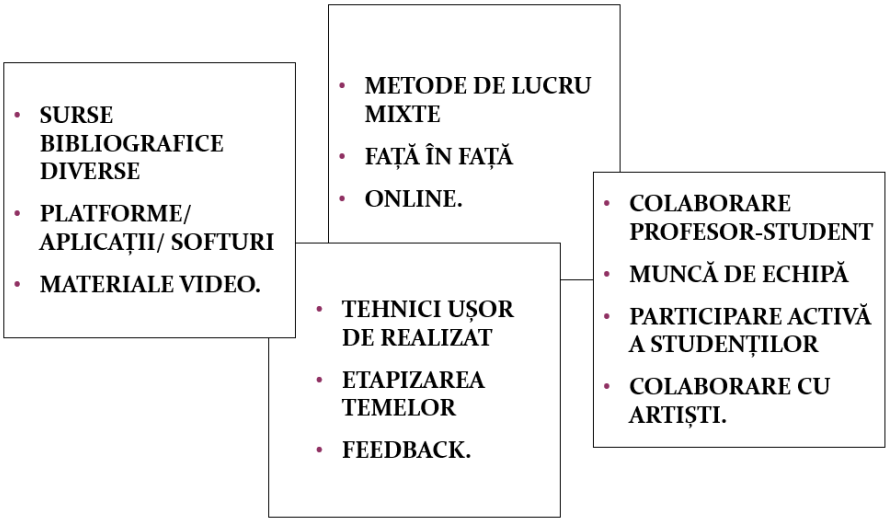


Figura 9. Principalele strategii de succes în predarea artelor online, în viziunea studenților

Cu privire la strategiile de succes implementate în predarea artelor vizuale online, regăsim date similare și în alte studii recente. Astfel, Kalelioglu, Atan și Cetin (2016, în Caglayan, 2021, p. 51) arată că studenții au raportat atitudini pozitive față de cursurile de artă care aveau o durată (live) adecvată contextului online, conținutul cursurilor și metodele de predare sau materialele utilizate fiind de asemenea adaptate pentru modalitatea de lucru online.

4. Concluzii și recomandări

Experiența pedagogică din perioada pandemiei de COVID-19 a adus contribuții majore educației artistice. Învățarea mediată de tehnologie a câștigat teren într-un timp scurt și probabil atitudinea față de metodele de învățare mixte (*blended learning*) va fi favorabilă pe termen lung, atât la nivelul furnizorilor de servicii educaționale, cât și la nivelul beneficiarilor procesului educațional.

Totuși, trecerea abruptă de la un stil de predare la altul a creat decalaje și diverse disfuncționalități, pe care însă le putem ameliora/

optimiza în viitor, astfel încât avantajele să surclaseze dificultățile educației online.

Noile pedagogii emergente au și ele nevoie de timp pentru a se dezvolta, de evaluări riguroase și de strategii elaborate de lucru în spiritul acestei noi paradigme.

Cu toate că studiul nostru a fost unul exploratoriu, descriptiv, preponderent calitativ și realizat pe un eșantion restrâns de subiecți (limite pe deplin asumate), el aduce la lumină aspecte esențiale legate de educația artistică online și de zonele unde e nevoie de optimizare.

Una dintre concluziile proeminente, în baza datelor obținute, este faptul că pentru o educație online de succes, este nevoie de o instruire adecvată a participanților la procesul de predare-învățare, atât a cadrelor didactice, cât și a studenților. Această instruire ar trebui să vizeze nu doar utilizarea tehnologiei sau modalitatea adecvată de lucru cu diverse programe, aplicații, platforme etc., ci și maniera în care participantul la procesul de predare-învățare se raportează la acesta. *Cum trebuie planificată o oră online, cum să îți faci un management performant al sarcinilor și al timpului, astfel încât să obții beneficii maxime de învățare? Cum creezi conținut pentru lecțiile online, cum te asiguri că obiectivele educaționale au fost atinse, cum motivezi sau implici studenții și cum le crești aderența față de învățarea în mediul online? Cum îți planifici timpul și sarcinile, astfel încât să ai un timp alocat exclusiv învățării, iar participarea la cursuri să nu se suprapună cu alte sarcini din viața ta cotidiană? Cum stabilești o relație profesor-student funcțională, în contextul constrângerilor aferente mediului virtual?*

Sunt doar câteva din întrebările asupra cărora ar trebui să reflectăm atunci când dorim să dezvoltăm o educație mediată de tehnologie, pe termen lung.

Multiple programe educaționale se centrează exclusiv pe furnizarea suportului tehnologic către participanții la procesul de

predare-învățare. Chiar dacă este o condiție necesară, ea nu este suficientă. Acești participanți, cadre didactice și studenți, în lipsa unei instruiri adecvate cu privire la utilizarea tehnologiei în scop educațional și mai ales cu privire la (re)configurarea procesului de predare-învățare, la trecerea în mediul virtual, nu vor reuși să atingă performanța educațională dorită și nici să beneficieze pe deplin de avantajele acestei modalități de lucru.

Încercarea de trecere a stilului de lucru clasic în mediul virtual, fără ajustările necesare, e ca și cum ai încerca să te plimbi cu bicicleta pe fundul oceanului.

Statele care au implementat un stagiu de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru metodele de lucru online cu elevii sau studenții au înregistrat rezultate mult mai bune în educație, atât la nivel obiectiv, cât și la nivel subiectiv (Wang et al., 2021). Cadrele didactice, având experiența unor training-uri online, au putut să vadă care sunt avantajele, dar și dezavantajele acestei metode de lucru, să conștientizeze nevoile, barierele, soluțiile aferente metodelor de lucru online și mai ales să aibă o viziune mult mai amplă asupra acestui proces și asupra strategiilor prin care el poate fi optimizat.

Cum putem realiza însă o optimizare de proces, evitând costurile exagerate, incongruente cu posibilitățile sistemului de învățământ? Cum am putea asigura calitatea și utilizarea eficientă a resurselor de lucru pentru obținerea unor rezultate viabile?

Constituirea unor comunități educaționale de lucru online pentru studenți, care să faciliteze învățarea (*peer learning*), a unor biblioteci virtuale de specialitate unde să poată accesa multiple resurse de actualitate (și unde atât cadrele didactice, cât și studenții să poată încărca materiale utile) sau dezvoltarea unor platforme unde cadrele didactice din mai multe universități să poată crea conținut împreună sunt doar câteva măsuri care pot fi implementate fără costuri exagerate, dar care ar putea susține o optimizare de proces în cazul educației online.

Având în vedere experiența studiului online, în domeniul artelor și designului din timpul pandemiei de COVID-19, literatura de specialitate prezintă o serie de recomandări pentru o mai bună funcționare a educației în mediul online. Printre acestea se numără:

- apelarea la o metodă hibridă pe viitor, prin păstrarea cursurilor față în față pentru activitățile practice și a celor online pentru cele teoretice (Caglayan, 2021, p. 51). De asemenea, se pune accent pe necesitatea unor cursuri care să permită o bună comunicare la clasă și în cadrul cărora să se renunțe la centrarea pe rezultat în favoarea valorificării procesului și dezvoltării studenților în producția artistică (*Ibidem*).
- realizarea mai multor studii pentru a determina dificultățile întâmpinate în învățământul artistic la distanță din punctul de vedere al studenților, dar și instruirea continuă a profesorilor și studenților/elevilor în domeniul educației online (Ergin, Gürbüz, & Sakarya, 2021, p. 81). Se recomandă și crearea, de către instituțiile de învățământ artistic, a unei bune infrastructuri pentru educația online (*Ibidem*), dar și o mai bună planificare a cursurilor în favoarea interactivității, astfel încât studenții să învețe unii de la alții (Dukes, 2006, în Pepper, 2021, p. 13).
- utilizarea de instrumentele pentru discuții asincrone (e.g. forumurile de discuții și blogurile), care pot ajuta studenții să proceseze cognitiv materialele de curs pe o perioadă lungă de timp, dar și instrumentele de discuții sincrone (ex. mesageria și chatul), care pot ajuta studenții să colaboreze la proiecte și să se cunoască între ei (Hrastinski, 2008, în Pepper, 2021, p. 13).
- evitarea cursurilor online sub formă de prelegeri și utilizarea unor instrumente de învățare mai dinamice—ex. Nearpod, Flipgrid, Piktochart, Google Suite, Screencastify, Pear Deck și Canva (Davis et al., 2019, în Pepper, 2021, p. 14), crearea unor grupuri pe rețelele

sociale care să asigure o mai bună comunicare studenți-profesor, utilizarea conținutului de pe platformele online relevante pentru predare—e.g. Youtube, Teachers Pay Teachers, Deep Space Sparkle și Art Class Curator (mențiunea în acest caz este ca profesorii să verifice în prealabil acel conținut preluat și să îl modifice dacă este necesar) și utilizarea materialelor video în actul predării, atât pentru a exemplifica cu lucrări specifice, cât și pentru a crea tutoriale pentru anumite tehnici (Pepper, 2021, pp. 70-73).

Activitățile online recomandate includ experimente de laborator, proiecte orientate spre design și cercetare online (NAEA, 2002, în Pepper, 2021, p. 13).

- pentru a-i ajuta pe studenți să-și evalueze progresul și să ritmeze mai bine secțiunile unui curs, se recomandă utilizarea frecventă a acțiunilor de evaluare și a feedbackului (Dukes, 2006; Musgrove & Musgrove, 2004, în Pepper, 2021, p. 13). Pentru a asigura un bun demers al studenților, este necesară oferirea de instrumente de curs, dezvoltare profesională și suport tehnic (Oliver și colab., 2010, în Pepper, 2021, p. 14).
- pentru a-și simplifica munca, profesorii trebuie să aibă la îndemână modele de cursuri, ghiduri și șabloane, precum și feedback de la colegi, experți și studenți (Oliver și colab., 2010, în Pepper, 2021, p. 14). În predare, profesorii se pot folosi de aplicații software pentru a planifica proiecte de dezvoltare a cursurilor și pentru a contura direcția de dezvoltare a acestora (*Ibidem*). Este necesară crearea unei rețele de sprijin interdisciplinare pentru educatorii care caută resurse pentru trecerea la online (Williams, 2020, în Fleischmann, 2020, p. 4) și crearea de resurse de dezvoltare profesională la cerere pentru educatorii care nu sunt familiarizați cu predarea online (Greene et al., 2020).

Interacțiunile student-profesor și student-student sunt elemente importante în proiectarea unui curs online, deoarece prin intermediul

acestora, studenții pot experimenta un sentiment de comunitate, se pot bucura de interdependență reciprocă, își pot construi un sentiment de încredere și dezvolta obiective și valori comune (Davies & Graff, 2005; Rovai, 2002, în Pepper, 2021, pp. 9-10). Unii cercetători sugerează chiar că interacțiunea într-un mediu online promovează învățarea centrată pe elev, încurajează o participare mai activă a studenților și produce discuții mai aprofundate și mai motivante comparativ cu predarea tradițională (Karayan & Crowe, 1997; Smith & Hardaker, 2000, în Pepper, 2021, pp. 9-10).

Bibliografie

1. Abdul Rahim, A. F. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Education in Medical Journal, 12*(2), pp. 59–68. https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.2.6
2. Akcay, S., & Gokcearslan, A. (2016). Perceptions of students and an application about the use of distance education method in graphic design course: Gazi University case. *Kastamonu Education Journal, 24*(4), pp. 1983-2004.
3. Akyürek, R. (2020). The Views of Lectures about Distance Music Education Process in the Pandemic Period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1790-1833.
4. Alsabawy, A. Y., Steel, C, A., & Soor, J. (2016). Determinants of perceived usefulness of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 64 64, 843-858. https://doi.10.1016/j.chb.2016.07.065
5. Alsuwaida, Nouf. (2022). Online Courses in Art and Design During. *SAGE Journals*. Preluat de la https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244022 1079827 [Data accesării: 07.05.2022]
6. Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). Cultural impacts on e-learning systems' success. *Internet and Higher Education, 31*, pp. 58-70. https://doi.org/ 10.17718/tojde.690385
7. Arnove, R. F. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects, 49*(1–2), pp. 43–46. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1
8. Bilgiç, H. G., & Tuzun, H. (2020). Issues and challenges with web web-based distance education programs in Turkish higher education institutes institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education Education*, 21 (1), 143-164. https://doi.org/ 10.17718/tojde.690385
9. Boldiș, I. (2020). Tranziția tinerilor din sistemul de protecție la viața independentă. Presa Universitară Clujeană. 314 p. ISBN 978-606-37-0728-5.

10. Boldiș, Ioana; & Mihalka, Andreea (2021). Dezvoltarea experienței în artele vizuale. Importanța perspectivei novici-experți în educația artistică timpurie. *Sesiunea Științifică Anuală a Departamentului de Cercetări Socio-Umane (DCSU) al Institutului de Istorie „George Barițiu"*.
11. Brennan, K. (ed.) (2009). A Guide to Business Analysis Body of Knowledge. (2nd edn). International Institute of Business Analysis
12. Caglayan, Evrim, (2021). Art and Design Education in the Times of the Coronavirus (Covid-19). *International Education Studies, 14* (11), pp. 43-53. Preluat de la https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/0/46180 [Data accesării: 29.04.2022]
13. Castelli, Frank & Sarvary, Mark. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution.* 10.1002/ece3.7123. https://www.edutopia.org/article/camera-oncamera-dilemma
14. Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: Impact on Education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 6, pp. 37-42.
15. Colombi, Erika & Knosp, Suzanne. (2017). Teaching Dance with Online Course Management Systems. *Journal of Dance Education*. 17. 73-76. 10.1080/15290824.2016.1228108.
16. Corell-Almuzara, Alfredo; López-Belmonte, Jesús; Marín-Marín, José-Antonio; & Moreno-Guerrero, Antonio-José. (2021). COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. *Sustainability*. Preluat de la https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69516/sustainability-13-05452.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Data accesării: 03.05.2022]
17. Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657–663.
18. Davis, N., Gough, M., & Taylor, L. (2019). Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256-263.
19. Dilmaç, Sehran. (2020). Students' Opinions about the Distance Education to Art and Design Courses in the Pandemic Process. *World Journal of Education*. 10. 113. 10.5430/wje.v10n3p113.
20. DeMaio, T. J., & Rothgeb, J. M. (1996). Cognitive interviewing techniques: In the lab and in the field. In N. Schwarz & S. Sudman (Eds.), *Answering questions: Methodology for cognitive and communicative processes in survey research* (pp. 177-196). San Francisco: Jossey-Bass.
21. d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects, 49*(1–2), pp.11–15. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0
22. Dreamson, N. (2020). Online Design Education: Meta-Connective Pedagogy. *iJADE, 39*(3), pp. 483-497. doi:10.1111/jade.12314

23. Dukes, L., Waring, S., & Koorland, M. (2006). The blended course delivery method: The not-so-distant education. *Journal of Computing in Teacher Education*. 22(4), 153-158.
24. Ergin, Demirali, Yaşar; Gürbüz, Aylin; & Sakarya, Gül. (2021). Fine Arts Education with Distance Education in Pandemic Period. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 20*, pp. 72-84. Preluat de la https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313449.pdf [Data accesării: 02.05.2022]
25. FINEEC [Finnish Education Evaluation Centre]. (2020). *Poikkeuksellisten opetusjarjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen Osa I: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta* [The impacts of exceptional teaching arrangements on equity. Part I: The background report of national assessment, synthesis and estimation based on existing data]. https://karvi.fi/app/uploads/2020/05/Poikkeuksellistenopetusj%C3%A4rjestelyjen-vaikutukset-osa-I-Karvi-7.5.2020-1.pdf
26. Fleischmann, Katja (2020). The Online Pandemic in Design Courses: Design Higher Education in Digital Isolation. În L. Naumovska (Ed.), *The Impact Of COVID19 On The International Education System.* Preluat de la https://www.researchgate.net/publication/348194623_The_Online_Pandemic_in_Design_Courses_Design_Higher_Education_in_Digital_Isolation [Data accesării: 05.05.2022]
27. Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The effects of the Covid-19 Pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers' perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(s), 45*, pp. 264–286. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/45_12.pdf
28. Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 1–17. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00185-6
29. Hackbarth, Steven. (1996). *The Educational Technology Handbook: A Comprehensive Guide: Process and Products for Learning*, Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.
30. Harasim, L.M. (1990). *Online education: Perspectives on a new environment*. Praeger. New York.
31. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning
32. Hopson, M.H., Simms, R.L., & Knezek, G.A. (2001). Using a technology-enriched environment to improve higher-order thinking skills. *Journal of Research on Technology in Education, 34*(2), pp. 109–119.
33. Hrastinski, Stefan. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*. 4.

34. Husen, T., Tuijnman, A., Halls, W.D. (Eds.) (1992). Schooling in modern European society: a report of the Academia Europaea. Oxford [England]; New York: Pergamon Press.
35. Islam, A. K. M. N. (2016). E-learning system use and its outcomes: Moderating role of perceived compatibility. *Telematics and Informatics*, 33, 48 48-55.
36. Jones, Derek; Lotz, Nicole & Holden, Georgy. (2021). A longitudinal study of virtual design studio (VDS) use in STEM distance design education. *International Journal of Technology and Design Education*. 31. 1-27. 10.1007/s10798-020-09576-z.
37. Kalelioğlu, F., Atan, A., & Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568
38. Karayan, S.S. & Crowe, J.A. (1997). Student Perceptions of Electronic Discussion Groups. *T.H.E. Journal*, 24(9), 69-71. Retrieved June 3, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/82479/.
39. Kini-Singh, Amita. (2020). Art Education in the Time of a Pandemic. The Good, the Challenge, and the Future. *From Place to Space | Encountering Design Education Online*. Preluat de la http://www.unboundjournal.in/wp-content/uploads/2020/08/Amita_Kini-Singh_03_Critiques.pdf [Data accesării: 08.05.2022]
40. Kiser, Kim. (1999). 10 things we know so far about online training. *Training*, 36, pp. 66–74.
41. Kouhia, Anna. (2021). The effects of remote pandemic education to craft pedagogy: *CEPS Journal, 11*, pp. 309-333. Preluat de la CEPS Journal [Data accesării: 08.05.2022]
42. Krug, D. H. (2004). Leadership and research: Reimagining electronic technologies for supporting learning through the visual arts. *Studies in Art Education, 46*(1), pp. 3-5. https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11650064
43. Lederman, D. (2020), *Will shift to remote teaching be boon or bane for online learning?* Inside Higher Ed. https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning
44. Li, Qingyun; Li, Zihao; & Han, Jie. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies*, pp. 7635–7655. Preluat de la https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10612-1 [Data accesării: 07.05.2022]
45. Lim, Connie, Keh, Nie; Yow, Chong, Lee; & Chow, Ow, Wei. (2021). Coping with Teaching and Learning Creative Arts in Malaysian Public Universities in The Time of Covid-19 Pandemic. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, pp. 337-358. Preluat de la https://hrmars.com/papers_submitted/8942/coping-with-teaching-and-learning-creative-arts-in-malaysian-public-universities-in-the-time-of-covid-19-pandemic.pdf [Data accesării: 27.04.2022]
46. Liu, C. W. (2020). Rethinking Music Learning in the New Normal. General Music Today, 1048371320937740.

47. Maki, R., Maki, W., Patterson, M., & Whittaker, P. (2000). Evaluation of a web-based introductory psychology course: Learning and satisfaction in on-line versus lecture courses. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers, 32*, pp. 230–239.
48. Malda, Maike, Van De Vijver, Fons J. R.; Srinivasan, Krishnamachari; Transler, Catherine; Sukumar, Prathima; & Rao, Kirthi (2008). Adapting a cognitive test for a different Transler culture: An illustration of qualitative procedures. *Psychology Science Quarterly, Volume 50*(4), pp. 451-468.
49. Matthews, Diane. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. *The Journal, 27*(2), pp. 54–66.
50. McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 10*(3), pp. 1–17. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847763.pdf
51. McIntyre, S. (2007). Evaluating Online Assessment Practice in Art and Design. *UNSW Compendium of Good Practice in Learning and Teaching*, pp. 1-32.
52. Milman, N. (2020). This is emergency remote teaching, not just online teaching. *Education Week*. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-Emergency-remote-teaching-not-just.html
53. Musgrove, A., Musgrove, G. (2004). Online Learning and the younger student—Theoretical and practical applications. *Inform. Technol. Child. Educ. Annu.* 2004, 213–225.NAEA. (2021). Community.https://www.arteducators.org/community
54. Oliver, K., Kellogg, S., Townsend, L., & Brady, K. (2010). Needs of elementary and middle school teachers developing online courses for a virtual school, *Distance Education*, 31(1), 55-75.
55. Pepper, Jordan. (2021). *Online art education: Teaching through a pandemic*. Preluat de la https://commons.lib.jmu.edu/masters202029/116/?utm_source=commons.lib.jmu.edu%2Fmasters202029%2F116&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages [Data accesării: 05.05.2022]
56. Preston, Tara. (2021). Teaching Secondary Art in the Time of the Covid-19 Pandemic: Art applications that create a reflective curriculum online and in-person. *Master's of Arts in Teaching (MAT) Action Research, 31*.
57. Primov-Fever, A., Roziner, I., & Amir, O. (2020). Songbirds Must Sing: How Artistic Voice Users Perceive Their Voice in Times of COVID-19. *Journal of voice: official journal of the Voice Foundation*, S0892-1997(20)30278-2. Advance online publication. https://doi.org/ 10.1016/j.jvoice. 2020.07.030
58. Rovai, A.P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319–332.
59. Smith, David & Hardaker, Glenn. (2000). e-Learning Innovation through the Implementation of an Internet Supported Learning Environment. *Educational Technology & Society*. 3.

60. Smith, B., & Brame, C. (2014). *Blended and online learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blended-and-online-learning/.
61. Sogen, Yosephina K. (2021). Art Learning In Pandemic For Students Of Elementary School. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, pp. 1015-1021.
62. Stern, J. (2019). Introduction to online teaching and learning. http://www.wlac.edu/online/documents/otl.pdf
63. Swan, K., Shea, P., Frederickson, E., Pickett, A. Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge-building communities: Consistency, contact, and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research, 23*(4), pp. 389–413.
64. Tarantino, K., McDonough, J., & Hua, M. (2013). Effects of Student Engagement with Social Media on Student Learning: A Review of Literature. 1-14. doi:https://www.studentaffairs.com/resources/ejournal/archives/2013-summer/
65. Terada, Youki. (2020). Covid-19's Impact on Students' Academic and Mental Well-Being. *Edutopia*, George Lucas Educational Foundation, 24 June 2020, www.edutopia.org/article/covid-19s-impact-students-academic-and-mental-well-being.
66. Wang, Mo; Wang, Minjuan; Cui, Yulu; & Zhang, Hai. (2021). Art Teachers' Attitudes Toward. *Frontiers in Psychology, 12*. Preluat de la https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.627095/full [Data accesării: 30.04.2022]
67. Waxman, H.C., & Huang, S.L. (1996). Classroom instruction differences by level of technology use in middle school mathematics. *Journal of Educational Computing Research, 14*(2), pp. 157–169.
68. Williams, S. (2020). Virtual Professional Development Design for Inservice Teachers During the Pandemic. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (Eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field* (pp. 549-556).
69. Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
70. Yu, Y. G., & Mukhamadieva, F. (2020). Methods and models of distance learning. Methods, Novateur Publications, *Journal NX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*. ISSN No: 2581 – 4230. 6(6).

Provocări și posibile soluții în predarea online a artelor plastice

BIANCA BOROȘ

Asistent Universitar/Doctor
Universitatea Națională de Arte „G. Enescu" Iași,
Departamentul 5 (Secțiile Pictură și Fine Arts)
biancaborosh.arte@yahoo.com

ABSTRACT. In recent years, in the context of the pandemic, teachers have had to adapt to the new reality and transmit information through online platforms. Any professor or assistant professor faced communication difficulties, low attendance, lack of concentration on the part of students, and the latter often felt unmotivated, lacking the sense of belonging to the group.
From the perspective of an assistant professor working in the field of fine arts, communicating the data during workshop and focusing most of the time on artistic practice, the change from the physical to the online environment was really a challenge.
However, I discovered unexpected solutions regarding the communication of theoretical data through online presentations (presentations of painting techniques and technologies in PowerPoint, slide shows, image archives discussed with students etc.).
If before the pandemic it was unimaginable to introduce online classes for Romanian education, now this solution remains viable for the future in the context of giving lectures.

KEYWORDS: visual arts, painting, mixed techniques, online platforms, online presentations.

1. Introducere

În ultimii ani, în contextul pandemiei, cadrele didactice au fost nevoite să se adapteze noii realități și să transmită informații prin intermediul platformelor online. Fiecare profesor sau asistent s-a confruntat cu dificultăți în comunicare, prezență scăzută, lipsă de concentrare din partea studenților, iar aceștia din urmă, adeseori s-au simțit nemotivați, lipsindu-le sentimentul de apartenență la colectiv.

Din perspectiva unui asistent universitar care activează în domeniul artelor plastice, comunicând cunoștințele în atelier și punând accentul în cea mai mare parte a timpului pe practica artistică, schimbarea din mediul fizic în mediul online a fost cu adevărat o provocare. Am descoperit însă soluții neașteptate în ceea ce privește comunicarea de date teoretice prin prezentări online (prezentări de tehnici și tehnologii picturale în slide show-uri – *PowerPoint*, arhive de imagini discutate împreună cu studenții, ș.a.). În lucrarea de față voi prezenta o serie de provocări.

2. Predarea online—o provocare

Dacă înainte de pandemie, pentru învățământul românesc era de neimaginat introducerea orelor online, acum această soluție are posibilitatea de a se dezvolta și în viitor, în contextul susținerii cursurilor teoretice. Problematica predării online rămâne valabilă discuției, dezbaterilor, căutării și găsirii eventualelor soluții, datorită faptului că trăim într-un timp al dezvoltării accentuate pentru tehnologiile digitale. În opinia mea, trecerea învățământului, fie parțială, fie totală, spre un format digital, era inevitabilă. Scopul cadrelor didactice ale universității noastre (U.N.A.G.E. Iași), indiferent de specialitate, a fost același. În perioada pandemiei și mai ales a *lockdown*-ului s-a țintit spre împărtășirea informației într-un mod cât mai eficient și plăcut pentru studenți, pentru a învăța și aprofunda *tainele* artelor frumoase. Putem afirma cu

certitudine că s-a sistat cel puțin pentru o perioadă acea relație colegială, atât de importantă pentru cei ce studiază încât poate promova motivația, spiritul de lucru și prietenia. Însă a fost o perioadă propice introspecției. Orele de atelier ținute într-un mediu virtual au descurajat studenții la început. Cu timpul, s-a instalat sentimentul de obișnuință, iar în mare parte, aceștia au reușit să dezvolte abilități noi, conforme situației în care ne aflam.

3. Stimularea creativității—soluții de predare online

În artele plastice, în cadrul U.N.A.G.E. Iași, la secțiile *Pictură* și *Fine arts* (Pictură cu predare în limba engleză), s-a pus accentul pe exerciții scurte de prezentare a diverselor fenomene artistice care le-au atras atenția studenților, pe exerciții stilistice tip croquis, realizate în timp scurt, urmate de feedback din partea colegilor (bazându-ne pe principii de cromatică sau de compoziție), pe urmărirea de documentare, pe exprimarea liberă a ideilor (*brainstorming*).

Studenții sunt încurajați să cerceteze fenomenul transdisciplinarității spre a explora tehnici și tehnologii artistice cât mai diverse. Conceptul, definit ca parte esențială a actului sau lucrării artistice, relevă adesea valențe transdisciplinare în arta contemporană. În aceeași ordine de idei, se încadrează în patru mari filoane: artă, știință, filosofie și teologie. Străbătând un teritoriu atât de complex, în această logică, este de așteptat ca lucrările care poartă semnul fenomenului să reflecte spiritul timpurilor în care trăim. Ca rezultat al cercetării mele doctorale (*Remixarea operelor de artă consacrate în lumina tehnicilor picturii contemporane*), se poate concluziona că arta contemporană este construită pe fundamentul stabil al numeroaselor tehnici și tehnologii artistice inventate de-a lungul mileniilor, rezultând adesea în promovarea unui caracter ludic. Cu alte cuvinte, experimentul joacă un rol principal în dezvoltarea tehnicilor mixte, preferate de mulți artiști contemporani. La fel, am încercat, mai

ales în perioada de *lockdown*, să invit studenții spre a îndrăzni să experimenteze, să se joace cu materiale pe care nu le-ar fi folosit până atunci. Ideea mai sus prezentată ne-a sprijinit în perioada izolării, mulți studenți rămânând acasă la părinți sau la bunici, fără materiale de lucru. Improvizația a jucat un rol foarte important. A dus la descoperirea unor materiale care posibil să fii rămas neexplorate dacă nu ne aflam în situația de față. Avem exemple în care s-au inspirat din natură, creând *landart*, instalații de arta cinetică (artă digitală realizată cu ajutorul iluziilor optice: tabletă și instalație), pictură pe haine, *arte povera* (lucrări compuse din resturi, deșeuri) sau experimente în care se regăsesc materiale convenționale, tradiționale și neconvenționale (de la acrilic, tempera, acuarele, culori de ulei, ș.a. la rugină, frunze, flori, ulei și apă, cafea, vopsele industriale etc.). Am promovat creativitatea și ideile curajoase. Niciun artist nu e nevoit să se descurajeze în lipsa materialelor de lucru. Ba, dimpotrivă, acestea sunt provocări binevenite. Căutăm soluții inovative, învățăm cum se comportă diferite tehnici și tehnologii, și mai ales, reușim să ne cunoaștem mai bine propria artă.

4. Concluzii

Rezultatele sunt clare. Învățământul online nu poate fi aplicat cu succes la toate categoriile de vârstă sau la orice nivel de învățământ. Însă, pe parcursul acestei perioade dificile, am constatat că, în ceea ce privește transmiterea ideilor pentru materiile teoretice, în mare parte, diseminarea informației în format digital a fost un real succes. Prezentările *PowerPoint* live derulate cu ajutorul platformelor *Zoom* sau *Microsoft Teams* sunt ușor de folosit și de înțeles. Oricine își poate lua notițe în timp real, imaginile fiind însoțite de explicații. Se presupune că materiile practice necesită prezența fizică pentru buna derulare a orelor, iar în mare parte această afirmație este îndreptățită. Cu toate acestea, urmărind cu atenție *feedback*-ul primit în cursul orelor și după, am ajuns la concluzia că în facultate

este nevoie să învățăm a întreprinde cercetare academică pe cont propriu, cu scopul de a înțelege ce fel de artă vom prezenta lumii. Un student bun, care dorește o carieră artistică fructuoasă, va fi nevoit să lucreze singur în atelier, fără sprijinul colegilor, asistenților sau al profesorilor. Prin introspecție, va fi nevoit să renunțe la temele, ideile și obiceiurile care îl împiedică să se concentreze și va păstra numai conceptele importante dezvoltării sale artistice. Modelul didactic finlandez inițiază copilul și adolescentul în înțelegerea logică a realității, pregătindu-l pentru următoarele etape ale vieții. Asemănător, împărtășirea cunoștințelor prin mediul online a învățat studenții să culeagă ceea ce consideră util și important pentru dezvoltarea lor, să gândească mai departe de temele date, să se descurce singuri în cercetare, extrăgând esențialul.

Capacitatea de adaptare, atât a profesorilor, cât și a elevilor sau studenților, este infinită. Învățământul evoluează odată cu tehnologia. Totul depinde de noi.

Bibliografie

1. Albers, J. (2013). *Interaction of Color, 50th Anniversary Edition*, Yale University Press, New Haven & London.
2. Arnheim, R. (1971). *Art and Visual Perception*, University of California Press, Berkeley.
3. Bartos, J.M. (2016). *Compoziția în pictură*, Editura Polirom, ed. a II-a, Iași.
4. Bartos, J.M. (2015). *Structuri compoziționale,* Editura Artes, Iași.
5. Benthall, J. (1972). *Science and Technology in Art Today,* Thames and Hudson, London.
6. Carrassat, F. R., Patricia, M.I. (2011). *Să înțelegem și să recunoaștem curente în pictură*, Editura Aquila'93, Oradea.
7. Irujo, J. (2008). *La material sensibile. Tecnicas experimentales de pintura,* Editura H. Blume, Madrid.
8. Farthing, S. (2020). *Istoria artei. De la pictura rupestră la arta urbană*, Editura Rao.
9. Kandinsky, W. (1994). *Spiritualul în artă*, Editura Meridiane, București.
10. Lăzărescu, L. (1996). *Pictura în ulei*, Editura Sigma Plus, Deva.
11. Lăzărescu, L. (2009). *Culoarea în artă*, Editura Polirom, Iași.
12. Prut, C. (2002). *Dicționar de artă modernă*, Editura Albatros, București.

13. Șușală, N., Bărbulescu, O. (1993). *Dicționar de artă, termeni de atelier*, Editura Sigma, București.
14. Șușală, N. (1982). *Culoarea cea de toate zilele*, Editura Albatros.
15. Finger, B., Weidemann, C. (2015). *50 Contemporary Artists You Should Know*, Prestel Publishing, Munich.
16. Wilson, K. (2015). *Drawing and Painting, Materials and Techniques for Contemporary Artists*, Thames & Hudson, London.

Potențialul creativ în educație/art-terapie: relația dintre forma artistică vizibilă și esența invizibilă a artei. Întoarcerea la surse, în căutarea unei noi realități

EMILIA CHIRILĂ

Doctor în arte vizuale cu coparticipare în științele educației, psihologie, asistență socială, artist vizual, art-terapeut, membru al Academiei Internaționale de Ceramică „NGO", în relație cu UNESCO, Geneva, Elveția – autor și coordonator de program „Centru de art-terapie, terapie ocupațională și ludică", supervizor de practică a studenților în educație/art-terapie la Consiliul Județean Cluj, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului – Centrul comunitar județean, Complex de servicii sociale comunitare pentru copii și adulți, Cluj-Napoca, România

ABSTRACT. Based on the „Open Studio" method, through the creative process, the educating artist/art-therapist uses means taken from general artistic education to develop psychomotor skills and to facilitate non-verbal expression: the arts become educational/therapeutic methods.

In many arts and education centers in Europe and the United States, art education, which also uses the therapeutic applications of art, is called „adaptive art." We include in the artistic practice of education/art therapy all areas of visual arts that are based on non-verbal communication: crafts, handicraft, design, fine arts, decorative, mixed, and multimedia. The objectives are common: enriching the conceptual universe, finding new formal meanings, respecting authenticity and personal enrichment through contemplation etc.

The relationship between the visible art form and the essence of the invisible art that includes the sacredness of the artistic message meant to transcend the reality in which we are anchored can lead us through the creative process to the

encounter with another reality. The visual arts connect to fields such as psychology or psychiatry, anthropology, history, and religion to enhance the educational-therapeutic qualities of the arts. With the advent of images and shapes, this new reality that crosses our reality and copies its signs (face, expression, body shape, word, verbal and non-verbal ways of communicating between different worlds, messages, paths, connections, centers, lights, unifying various meanings) would be an ideal space for training and certification of multiple specializations for future specialists in education, scientific research, and artistic creation.

KEYWORDS: education/art-therapy, the essence of the invisible, visible form.

Introducere

Realitatea lumii vizibile, a lumii vizuale, conține și aspecte foarte echilibrate, liniștite și senine. Există seninătate, care este vecina demnității, fiind necesară în această epocă mai mult decât oricând. Arta are, în primul rând, o relație cu această lume ascunsă într-un plan mai subtil, al compunerii interioare a cristalelor, al lumii celulare, exprimând împreună un sens al valorilor și al capacităților creative ale omului, din preistorie până în zilele noastre. Și acesta constituie, de fapt, planul primordial al existenței întregii lumi.

A reprezenta ne-văzutul este una dintre cele mai mari aventuri plastice ale umanității. Artistul este primul spectator al devenirii formelor, comunică cu imaginile în devenire, cu sinele, își folosește creativitatea și imaginația ca unelte de investigație. În timp ce oamenii realizează pasiv contactul cu lumea, artiștii îl caută, îl încearcă ca și copiii. Tehnicile polisemice, stratificate constant în istoria artelor, mișcările semantice din interiorul operelor de artă pun în evidență realități dintre cele mai profunde. Relației dintre forma artistică vizibilă și esența artei invizibilă, ce cuprinde și fondul de sacralitate din mesajul artistic, i se atribuie funcția de a depăși realitatea în care suntem ancorați.

Creația artistică a primitivului, care uzează de un limbaj diferit de cel al intelectului sau al sensibilității noastre, este unanim acceptată astăzi

ca adresându-se regiunii inconștientului și mai puțin rațiunii, deși respectă aceleași legi și metode de construcție ca orice lucrare de artă— legi care, de-a lungul timpului au dobândit un caracter fundamental și permanent.

D.W. Winnicott definește obiectele care au sarcina să intermedieze stările acceptării realității: „Realitatea nu este niciodată dusă până la capăt, …niciodată, nicio ființă umană nu este eliberată de tensiunea relaționării realităților interioare și exterioare. Ușurarea acestei tensiuni se obține printr-o arie intermediară de experiență, prin creație, care nu este pusă la îndoială, prin artă**,** religie etc… Obiectele tranziționale și fenomenele tranziționale aparțin tărâmurilor iluziei care se află la baza inițierii experienței... Această arie intermediară a experienței, a cărei apartenență la realitatea interioară sau externă (împărtășită) nu este chestionată, constituie cea mai mare parte a experienței bebelușului și, de-a lungul întregii vieți, persistă în trăirea intensă ce aparține artelor și religiei, vieții imaginare și muncii științifice imaginare. În mod obișnuit, un obiect imaginar al unui bebeluș devine treptat un obiect dezinvestit, mai ales pe măsură ce se dezvoltă interesele culturale. Ceea ce rezultă din aceste considerații este ideea că acceptarea unui paradox poate avea o valoare pozitivă. (Winnicott, 2003). Artele se conectează cu domenii precum psihologia sau psihiatria, antropologia, istoria și religia pentru a spori calitățile educațional-terapeutice ale artelor. „Arta celebrează diversitatea. Arta îi învață pe copii că problemele pot avea mai multe soluții, iar întrebările pot avea mai multe răspunsuri. Arta învață și că pot exista mai multe modalități de a vedea și de a interpreta lumea și că oamenii se pot uita prin mai multe ferestre." (Eisner, 1998) Această diversitate în adresarea și rezolvarea problemelor este calea spre individualitate.

Există două conflicte majore care marchează dezvoltarea artelor vizuale contemporane: conflictul dintre „a vedea" și „a înțelege" și conflictul dintre adâncimea spațiului care se cere reprezentat și

planaritatea suprafeței pe care se face reprezentarea. Sunt două conflicte dintre „inteligibil" și „vizibil", ameliorarea primului producându-se pe seama deteriorării celui de-al doilea în timp ce ameliorarea „vizibilului" are loc în dauna „inteligibilului". Oricare ar fi puterea receptivă și inventivă a spiritului, ea nu se rezumă decât la tumultul interior, fără concursul mâinilor, al simțului tactil. Ochiul și mintea omului reconstruiesc lumea pe care o vede, dar încă nu se cunoaște pe deplin această complicată, dar incompletă modalitate de a experimenta lumea. Esența și forma nu pot fi despărțite. Forma este esența devenită vizibilă, iar esența este adâncimea formei.

Abilitatea de a încetini emoțiile cu impulsuri negative ridicate reprezintă un salt mare în deschiderea oportunităților pentru reconectarea cortexului și, astfel, implicarea în educație/art-terapie a procesului creativ ca răspuns la stres s-a dovedit foarte eficientă în domeniul sănătății mintale. Siegal a menționat două căi principale pentru percepția sentimentului: primul este procesul emisferic, afectiv, care apare în inconștient; al doilea este procesul mai lent care implică procesarea corticală și are legătură cu a fi conștient. (Siegal, 2007).

La vârsta copilăriei, comunicarea nonverbală specifică artelor vizuale este deosebit de complexă – mimica, gestica, gestul grafic, culoarea, motricitatea, negativismul sau agitația pot exprima gânduri, sentimente, frustrări sau aspirații. Gândirea vizuală este o calitate unică prin care se obțin informații despre stări, înainte ca acestea să poată fi exprimate verbal. Exersarea artei le arată copiilor cum pot găsi diverse soluții la problemele lor adaptându-se schimbărilor și circumstanțelor și descoperind oportunitățile ivite pe parcurs, iar scopul artei nu este exprimarea pe sau în material a ceea ce este cunoscut deja, ci descoperirea a ceea ce ei nu cunosc încă. Percepția celei de-a treia dimensiuni este crucială pentru aprecierea deplină a obiectelor, pe care le percepem diferit în funcție de unghiurile diferite de privire, de la distanță, de aproape, sau din lateral.

Experiența utilizatorului copil sau adolescent în percepția vizuală prin intermediul artelor vizuale este atât cognitivă, cât și afectivă. „Calculatorul devine noul mediu după impactul televiziunii, iar prin integrarea calculatoarelor în rețea, funcția lor de comunicare a devenit prevalentă față de cea a prelucrării datelor. Tehnicile multimedia și mixed media contemporane care au evoluat în reprezentări vizuale semnificative încorporează știința din spatele percepției și cogniției umane. Paradoxal, în timp și spațiu, vizualul supus unor inserții agresive a noutății, respectiv agresiunea și tendințele agresive a reprezentării 3D, face loc în animație unei reinserții și reinventări a prezenței gestului grafic, a muzicii. Tocmai această interacțiune între procesele cognitive și senzoriale oferite de tehnica animației și al intermediei – unde se lucrează concomitent cu imaginea în mișcare—care presupune percepția culorii, echilibrul compoziției, percepției perspectivei și a timpului cu sunetele, duce la o altfel de deschidere și descoperire a propriilor sentimente și gânduri. Bineînțeles, exagerarea experienței oferită de un astfel de mediu atât de vast are consecințe nefaste asupra copilului, dar cu o bună coordonare din parte unui profesor sau art-terapeut, efectele benefice sunt foarte mari.” (Drăgan-Chirilă, 2014)

În contemporaneitate, datorită tehnologiilor, se realizează un trialog echidistant și relații circulare între artă, religie și știință, fără vreo supremație anume, oferind din start posibilitatea unor armonizări de durată, a unor transferuri informaționale și potențări profesionale care să susțină deveniri, înnobilând ființa umană prin re-orientări pozitive și recuperări benefice.

Putem să stabilim obiective comune cu alte discipline din domeniul sănătății mintale: psihiatrie, psihopedagogia specială, psihologie, asistență sociale etc. care folosesc în practică artele vizuale, în psihoterapia prin mediere artistică. Aceste discipline sunt conectate de artistul art-terapeut cu ajutorul artei practicate ca și artist profesionist. Artele devin spații inter/pluri/trans-disciplinare, unde se dezvoltă

domenii precum pedagogia artelor, art-terapie, terapie ocupațională, și terapie ludică. Sintezele se pot face atât în spațiul fizic, cât și în cel virtual prin obiectivele comune: de a mări timpul receptării (captarea interesului pentru activitate și opera de artă), de aprofundare a universului ideatic, găsirea noilor înțelesuri formale, respectarea autenticității fiecărei persoane, a îmbogățirii personale prin contemplare care, în educație/art-terapie creativă determină prelungiri ale timpului de intervenție și diversificare a metodelor educativ/terapeutice (Chirilă, 1996, 2011, 2021, 2022). Prin tipurile de intervenții holistice, bidimensionale și tridimensionale, prin instalații multimedia și mixed media se poate vizualiza relația părinte-copil, copil-mediu și inclusiv copil-mediul ambiental. Se poate vizualiza felul în care copiii sunt afectați de percepția realității sub influența părinților, a anturajului, a mediului sau a percepției acestora asupra unor realități amenințătoare (Dragan-Chirilă, 2010, 2018, 2021). Beneficiarii sunt formați să aibă reacții emoționale pozitive încă din primii ani de viață, se urmărește creșterea capacităților de a face față problemelor existențiale, de a-și îndeplini rolul social prin contactul cu factorul uman și de mediu. Accentul este pus pe reducerea riscurilor din rândul copiilor și adolescenților: al violenței, al infracționalității și al abandonului școlar. Educația/art-terapia creativă centrată pe artele vizuale este folosită ca metodă educativ/terapeutică în România în spațiile clinice din anul 1996, după care a fost preluată și folosită și în spațiile nonclinice. Dacă art-terapeuții funcționează în cadrul unei echipe clinice, educaționale, medicale sau sociale inter/pluri/trans-disciplinare, pentru înțelegerea oricăror poziții teoretice și practice, înțelegerea asupra oricăror poziții profesionale trebuie să fie la fel de profundă și clară ca a celorlalți membri ai echipei. În numeroase centre de cercetare și educație artistică din Europa și SUA, educația artistică care folosește și aplicațiile terapeutice ale artei este denumită prin sintagma „artă adaptativă”.

Metode și tehnici: orientarea către artă în procesul creativ educativ/ terapeutic

Științele contemporane experimentează modalități specifice fiecărui domeniu în sănătatea mintală, iar noi prin art-terapie căutăm aspectele sănătoase ale beneficiarului, ceea ce îl apropie de normalitate, și le folosim în dezvoltarea abilităților restante și ascunse. Această diversitate în adresarea și rezolvarea problemelor este calea spre individualitate. Referindu-se la implicarea directă a artistului vizual în procesul experimental, ca subiect de cercetat, și la relația acestuia cu educația și art-terapia creativă, Shaun McNiff consideră că aceasta „este o extensie a practicii sale… implică transfer și contratransfer și alte nuanțe subtile aflate în continuă schimbare, provenite din procesul experimental… Științele recunosc rolul observației în cercetare. Se poate concluziona, referitor la participarea personală a artistului la experiment în cercetarea din art-terapia creativă, ca fiind necesară și condiționată de practică" (McNiff, 1998, 2009). Toți artiștii care practică art-terapia se bazează pe activitatea lor artistică și au o trăsătură caracteristică comună: sunt în concordanță cu „pragmatismul esențial", spre deosebire de terapiile prin mediere artistică, unde terapeuții sunt non-artiști, dar folosesc limbajul artelor vizuale în evaluare și terapie. (Malchiodi, 1995).

Întemeiată pe metoda „Atelierului deschis", folosim în practica educativ/art-terapeutică procesul creativ, limbajul universal al artelor, psihanaliza, catharsisul, modul de structurare, modulare și modelare a operelor de artă etc. cu scopul de a provoca plăcerile estetice ce rezultă din procesul de creație. Se lucrează cu abilitățile restante și ascunse ale beneficiarilor, nu se lucrează cu diagnostic. În centrul atenție se află ceea ce apare în exprimarea artistică a beneficiarului și înseamnă orice aspect care poate conduce către noi posibilități de viață sănătoasă, aproape de normalitate. Prin intermediul participării la procesul artistic stabilim împreună cu celelalte specialități obiectivele generale, de a avansa către împlinirea de sine și a avea o viața cu sens, indiferent de gradul de

handicap. Astfel, activitățile de art-terapie sunt activități-test care stau la baza dezvoltării abilităților sociale care să faciliteze integrarea socială și profesională a copiilor și adolescenților aparținând unor grupuri etnice care locuiesc împreună, inclusiv a celor cu dizabilități (Aach-Feldman, Kunkle-Miller, Rubin, 2009, p. 354).

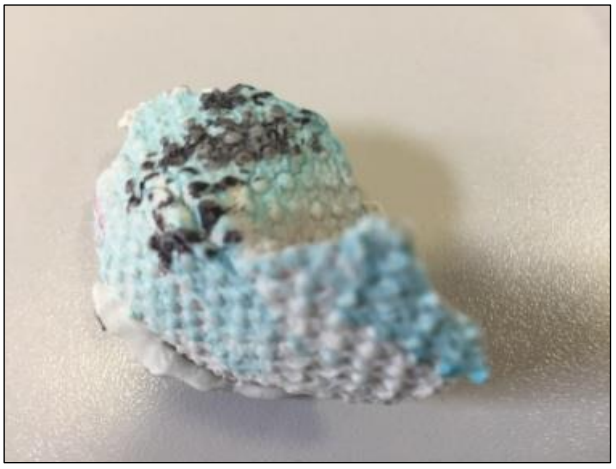
Educația/art-terapia, terapia ocupațională și ludică unt activități test care oferă informații despre beneficiar și completează diagnosticul. Este important să stabilim obiective comune cu ceilalți membrii ai echipei. Asistenții sociali oferă informații despre mediul social și familial, ceea ce permite art-terapeutului să adapteze metodele proximității culturale ale beneficiarului, să poată face diferențele dintre vârsta cronologică și cea de dezvoltare. **Obiective comune sunt**: *de a mări timpul receptării* – captarea interesului pentru execuția artefactului, contemplarea operelor de artă și activitățile educativ/terapeutice (logopedie, psihoterapie prin mediere artistică); *de aprofundare a universului ideatic* – folosim meșteșugurile tradiționale ale artelor pe nivele de dificultate în execuția artefactului, prin comentarea operelor de artă și a imaginilor realizăm conștientizarea sentimentului reușitei, a sentimentelor negative, distructive; *diversificarea formală și găsirea noilor înțelesuri formale* – cu ajutorul lor se face conștientizarea că problemele pot avea mei multe soluții, întrebările pot avea mai multe răspunsuri, se dezvoltă gândirea critică (s-a dovedit foarte eficient în tulburările emoționale, în cazurile bolilor cronice, cancer, doliu și suicid); *respectarea autenticității fiecărei persoane* – creșterea stimei și respectului de sine, stabilindu-se o relație cu o Putere Superioară; *îmbogățirea personală* prin contemplare – recunoașterea aspectelor pozitive ale vieții indiferent de situație etc. Prin competență, crește capacitatea de a face față problemelor existențiale, de a-și îndeplini rolul social prin contactul cu factorul uman și de mediu.

Tehnici și materiale de lucru: Artele vizuale sunt transformate în metode terapeutice prin pregătirile unor tehnici care aparțin artelor

contemporane postmoderne: ceramica artistică, design, mixed și multimedia cu artele conectate. Cu ajutorul formelor—jucării, forme tridimensionale geometrice și organice de ceramică—am îmbinat art-terapia cu terapia ludică, cu meloterapia, cu kinetoterapia, cu dansul, lărgind astfel considerabil aria terapiei multimodale. Pentru beneficiarii proiectelor oferim mai multe direcții pentru competențele-cheie, necesare învățării pe tot parcursul vieții pentru scoaterea din singurătate a persoanelor adulte, a copiilor și adolescenților cu nevoi speciale.

În vederea elaborării acestui material au fost luate în studiu 130-150 de cazuri pe an în medie, timp de 25 de ani (1996 – 2021) la Centrul de Sănătate Mintală pentru Copii și Adolescenți, secție a Spitalului de urgență pentru copii Cluj-Napoca. Au fost incluși în studiu copiii și

adolescenții cu vârsta cuprinsă între 2 și 18 ani de ambele sexe, medii sociale diferite în ceea ce privește locuința, cultura și educația. Activitățile terapeutice, pe lângă cele de educație/art-terapie, s-au desfășurat în cadrul unor echipe interdisciplinare (medic neuropsihiatru, psiholog, asistent social) fiecare având un rol în funcție de specialitate.



Unicitatea proiectului nostru constă în tipuri de intervenții holistice, bidimensionale și 3D, prin instalații multimedia si mixed media cu ajutorul cărora se poate vizualiza relația părinte – copil, copil – mediu și inclusiv copil – mediul ambiental. Se poate vizualiza felul în care copiii sunt afectați de percepția realității sub influența părinților, a anturajului, a mediului sau percepția acestora asupra unor realități amenințătoare. (Dragan-Chirilă, 2010, 2018, 2021).

Fig. 1. 10-13 April 2021 April 2021 – 29th European Congress of Psychiatry (EPA Virtual 2021), Emilia Chirilă Ph.D Diana Drăgan-Chirilă Ph.D IMPLEMENTING NEW DIGITAL OPTIONS IN EDUCATION/ OCCUPATIONAL/ PLAY/ ART THERAPY AS TOOLS FOR SELF-KNOWLEDGE, SELF-MANAGEMENTS, – SELF-ESTEEM section Cultural *Psychiatry* E-Poster Copyright © 2021 Emilia Chirilă Ph.D, Diana Drăgan-Chirilă Ph.D

Fig. 2. 10-13 April 2021 – 29th European Congress of Psychiatry (EPA Virtual 2021), Emilia Chirilă Ph.D Diana Drăgan-Chirilă Ph.D ART – THERAPY AS A SPACE FOR INTERCULTURAL MEETINGS-E-POSTER VIEWING section Cultural *Psychiatry* E-Poster Copyright © 2021 Emilia Chirilă Ph.D, Diana Drăgan-Chirilă Ph.D, Copyright © 2021 Emilia Chirilă Ph.D, Diana Drăgan-Chirilă Ph.D

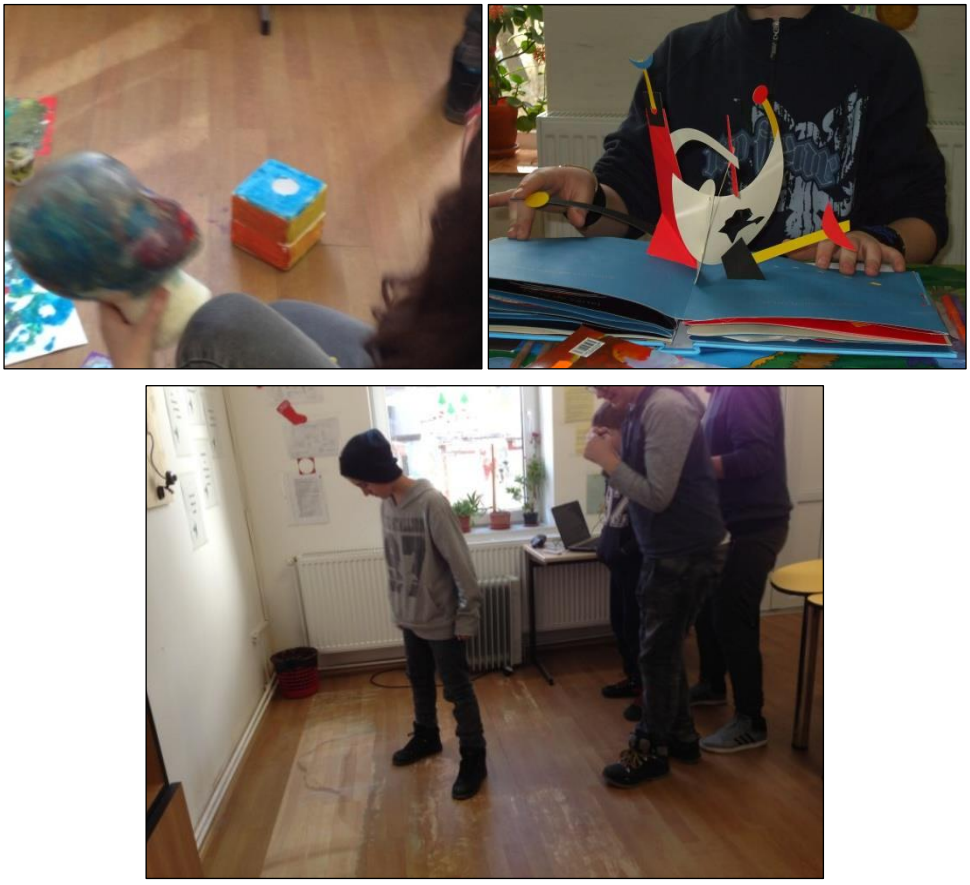


Fig. 3. 10-13-2021 – 10-13 March – autors: Emilia Chirilă Ph.D, Daniela Laura Câmpean Ph.D, Diana Drăgan-Chirilă Ph.D, PREVENTION AND EARLY RECOVERY THROUGH EDUCATION/OCCUPATIONAL/PLAY/ART THERAPY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS AT RISK OF DEVELOPING MENTAL HEALTH PROBLEMS AND JUVENILE DELIQUENCY – 20th WPA World Congress of Psychiatry, *„Psychiatry in a troubled world"* – a virtual congress, section Art and Psychiatry, E-Poster Presentation

Rezultate

Exersarea artei le arată copiilor cum pot găsi diverse soluții la problemele lor adaptându-se schimbărilor și circumstanțelor și descoperind oportunitățile ivite pe parcurs, iar scopul artei nu este exprimarea pe sau în material a ceea ce este cunoscut deja, ci descoperirea a ceea ce ei nu cunosc încă.

Fig. 4. ART THERAPY WITH CHILDREN SURVIVING CANCER USED TO RELIEVE SYMPTOMS ASSOCIATED WITH DEATH, LOSS AND PAIN – 29th European Congress of Psychiatry (EPA Virtual 2021), section Cultural *Psychiatry* E-Poster Viewing Copyright © 2021 Emilia Chirilă Ph.D, Daniela Laura Câmpean Ph.D, Diana Drăgan-Chirilă Ph.D

Se identifică „punctele tari" ale individului, în cazul acesta există o înclinație pentru exprimarea vizual-plastică și se dezvoltă unele abilități de execuție și exprimare cu ajutorul limbajului vizual. Prin educație/art-terapie se oferă pacientului o privire asupra emoțiilor, gândurilor și sentimentelor. **Beneficiile includ**: descoperirea sinelui prin atragerea catharsisului emoțional, satisfacția personală, crearea unei recompense tangibile prin artefactul realizat, care poate întări încrederea în sine,

autocontrolul. Cu ajutorul art-terapiei, persoanele sunt ajutate să exprime emoțiile și sentimentele neconvenționale, relaxare și îndepărtarea stresului.

Studiu de caz

Concentrați pe mai multe obiective, în cadrul programului **„Centru de art-terapie, terapie ocupațională și ludică"** urmărim: implementarea Programului Operațional de Educație și Ocupare pe 2021-2027, care prevede programe de înființare/dezvoltare de centre/cluburi de tineret la nivel comunitar. Legislația impune extinderea acestor tipuri de intervenții în domeniul sănătății mintale în România conform Legii sănătății mintale și a protecției persoanelor cu tulburări psihice nr. 487/2002, din 15.04.2016. Am atins astfel și o altă rațiune a abordării acestei teme: aceea de a atrage atenția asupra necesității creării unor spații protejate, cu scop productiv, pentru integrare socio-profesională a persoanelor cu nevoi speciale**.** Inițiem crearea unei **echipe mobile de art-terapie, terapie ocupațională și ludică** pentru îmbunătățirea accesibilității, a eficacității și a rezilienței sistemelor de sănătate și a serviciilor de îngrijire pe termen lung deficitare în România.

Pentru implementarea acestor proiecte sprijinim creșterea accesibilității noilor domenii practicate de artiștii vizuali (deficitare în România): COR 263504 Funcția/Meseria: **Art-terapeut**, COR 263419. **Terapeut ocupațional** Activitățile cu studenții se desfășoară în cadrul practicilor de supervizare în art-terapie, terapie ocupațională și ludică conform standardelor Europass.

Expoziția de arte vizuale
„Arta ca șansă pentru comunitate
Pregătirea inserției socio-profesionale a minorilor CES
pentru vârsta adultă"
Artiștii vizuali și beneficiarii lor

Educația artistică și art-terapia au în comun faptul că sunt forme de aplicații ale artei care integrează teorii și practici ale pedagogiei artei

într-un mediu de sprijin: muzee, galerii de artă, artă ambientală (stradală sau de interior), natură, săli de clasă sau studiouri de creație în care artiștii se folosesc de influențele oferite de mediile specifice practicării artelor care, prin caracterul lor pluri/inter/trans-disciplinar, încurajează libertatea de creație, de gândire, de exprimare și imaginația.

Prin practicarea artelor în educație/art-terapie armonizăm diferențele culturale din societatea noastră multietnică. Dezvoltarea și menținerea abilităților sociale vor fi condițiile pentru o adaptabilitate sporită și dezvoltarea capacităților personale de transformare. Folosim limbajul vizual universal al artelor, cu gramatica lui, bazat pe elementele comune ale artei arhaice și ale copilului: desene, picturi naturale, forme sculpturale, matrițe, mixed și multimedia.

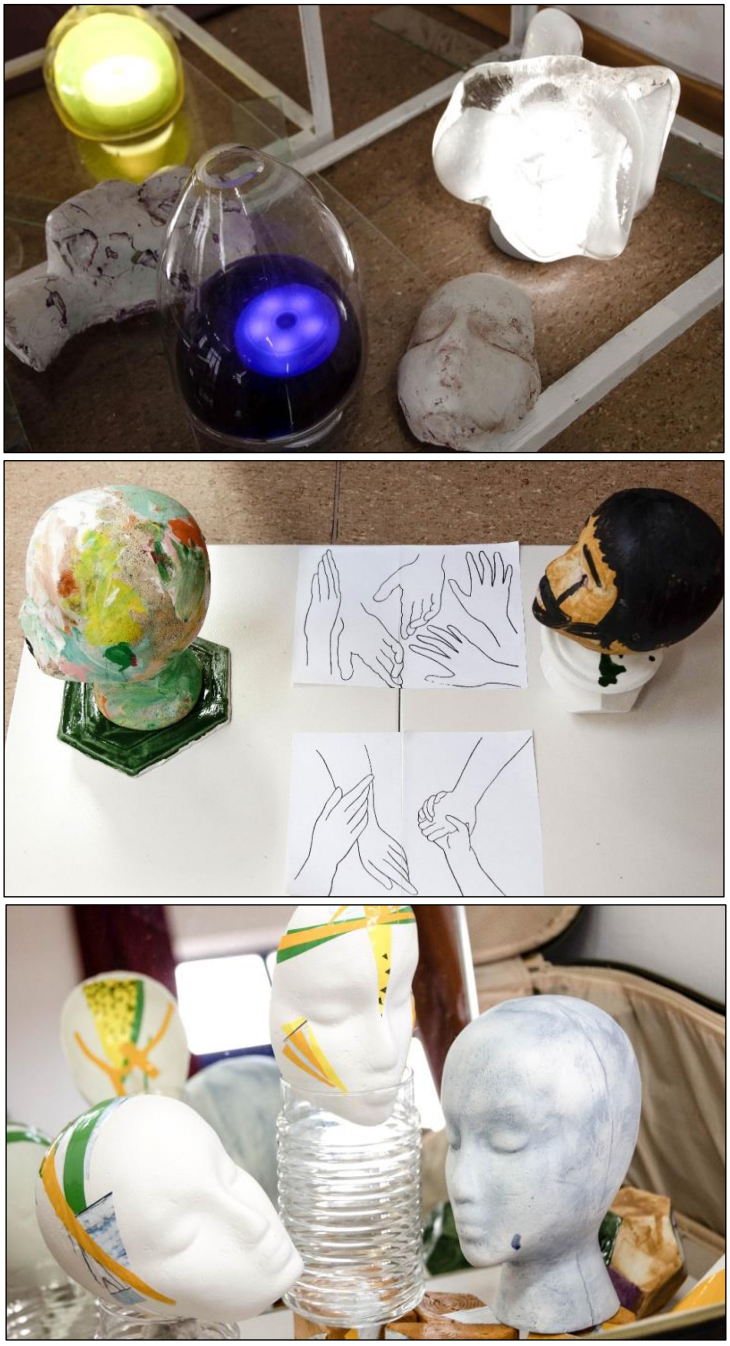


Fig. 7. 3-6 august 2022 – Dr. Emilia Chirilă, Abstract(s): #678; THE USE OF ART THERAPY IN THE EMOTIONAL DISORDERS OF THE CHILD 22nd WPA World Congress of Psychiatry – Bangkok a virtual congress, section Art and Psychiatry, E-Poster Presentation

Se transmit informații dincolo de granițele lingvistice, se folosesc capacitățile de comunicare non-verbală ale persoanei, superioare comunicării verbale, se dezvoltă inteligența multiplă prin dezvoltarea deprinderilor-cheie, stimulând creativitatea.

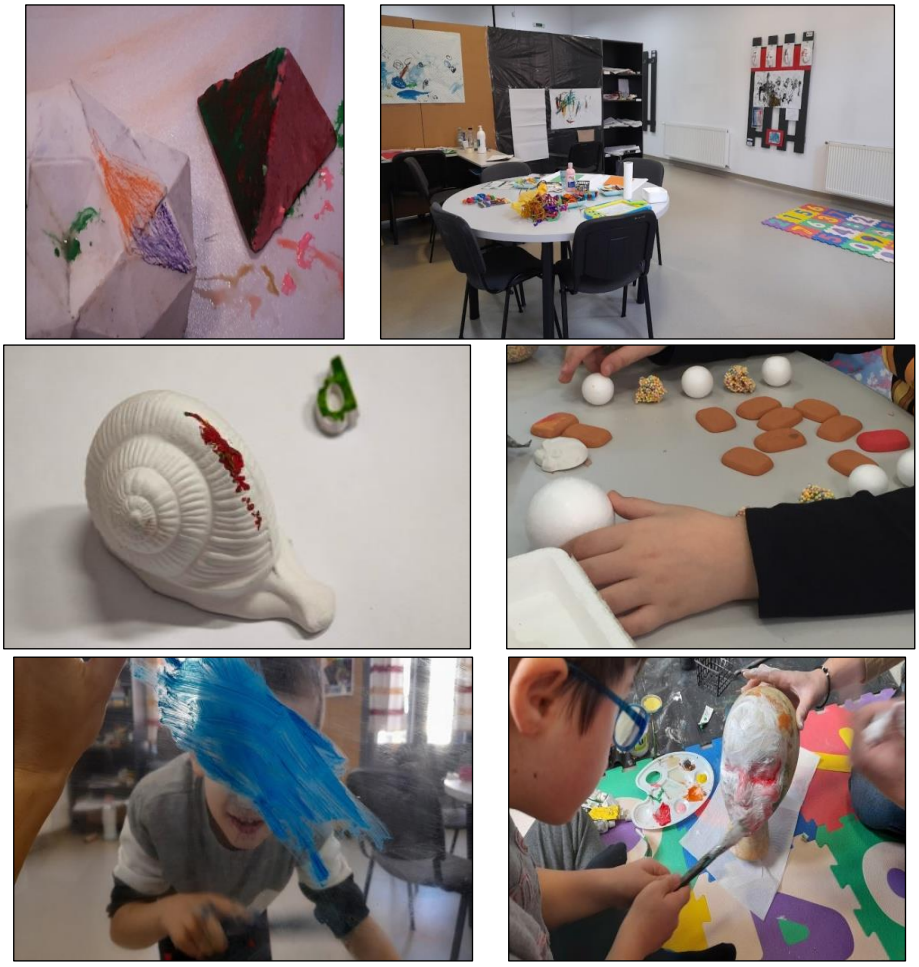


Fig. 1. June *2022* – Emilia Chirilă Ph.D & Diana Drăgan-Chirilă PhD – CONFLICTED IDENTITIES AND ART THERAPY: PRACTICES AND CASE STUDIES IN KOLOZSVAR/CLUJ-NAPOCA, ROMANIA The 30th E*uropean Congress of Psychiatry* (organised by the largest association of psychiatrists in Europe), section *Cultural Psychiatry* E-Poster Viewing – Copyright © 2021 Emilia Chirilă Ph.& Diana Drăgan-Chirilă Ph.D available for open viewing on the congress platform throughout the entire event. In addition, accepted abstracts will be included in the final congress programme, mobile application and in an electronic supplement *of European Psychiatry,* the official journal of the European Psychiatric Association published by Cambridge University Press.

Concluzii

Educația/art-terapia creativă practicată de artiștii vizuali nu mai reprezintă doar o metodă adjuvantă în procesul terapeutic al tulburărilor emoționale ale copilului și adolescentului, ci o condiție obligatorie a acestuia, având în vedere bogăția comunicării nonverbale a copilului și adolescentului. Având în vedere necesitățile sociale, de a dezvolta noi direcții deficitare în România, bazate pe implicarea socială a artistului vizual, am selectat cazurile în care art-terapia a jucat un rol central în procesul educațional/terapeutic pentru acest program. Pentru majoritatea beneficiarilor, activitățile pot constitui oportunități profesionale pentru viitor, cu scopul evitării abandonului școlar și delicvenței juvenile și continuarea studiilor până la cele universitare. S-au descoperit noi activități de recreere și de folosire utilă a timpului liber. Activitățile pot constitui, pe viitor, baza unui atelier de art-terapie și terapie ocupațională pentru persoane cu nevoi speciale care să urmărească un scop productiv de tipul „Munca invalizilor". Astfel de atelierele art-terapeutice sunt răspândite în UE, UK, USA prin școli, centre pentru copiii supradotați, și în galerii, muzee și centre culturale. În România, deși învățământul de masă are nevoie de noi metode pentru incluziunea copiilor CES, aceste noi posibilități nu sunt suficient promovate.

Informațiile din cadrul acestei prezentări au fost publicate cu ocazia conferințelor naționale, internaționale și mondiale la care am fost invitați:

- 2018 – autor EMILIA CHIRILĂ – ART-TERAPIA ÎN TULBURĂRILE EMOȚIONALE ALE COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI: „FESTINA LENTE – GRĂBEȘTE-TE ÎNCET!" ARMONIZĂM

RITMUL CU CEI DE LÂNGĂ NOI (EDIȚIE TIPĂRITĂ), ISBN 978-973-0-276832018

- 2017 – DR. EMILIA CHIRILĂ (ROMANIA) – Dr. DRAGAN-CHIRILA DIANA (ROMANIA) – DR. DANIELA LAURA CÂMPEAN(ROMANIA) – „Prevenție și recuperare timpurie prin educație/ocupațional/art-terapie la copiii și adolescenții cu risc de a dezvolta tulburări de sănătate mintală și delicvență juvenilă" – The 6th edition of International Conference MULTIDISCIPLINARY PERSPECTIVES IN THE QUASI-COERCIVE TREATMENT OF OFFENDERS MASS SUPERVISION – SPECTO 2017 – 11th May – 12th May 2017, Freiburg, Germany.
- CHIRILĂ, Emilia, DRĂGAN-CHIRILĂ Diana CÂMPEAN, Daniela Laura, CÂMPEAN Flaviu „Rolul art-terapiei în autocunoaștere, stimă de sine și relaționare interpersonală la copiii cu tulburări emoționale" – Al doilea Congres Mondial consacrat Rezilienței: de la persoană la Societate – Timișoara THE SECOND WORLD CONGRESS ON RESILIENCE: FROM PERSON TO SOCIETY May 8-10 Timisoara Romania, 2014 pg. 1139-1145, editors: M. Tomita, S. Cace – MEDIUMOND – INTERNATIONAL PROCEEDINGS copyright 2014 by MEDIMOND srl 40065 Piamond (Bologna) Italy – Printed May 2014 by Editografica. Bologna Italy – ISBN 978-88-7587-697, 2014.
- CHIRILĂ, Emilia, CÂMPEAN, Daniela Laura, CÂMPEAN Flaviu, Elena MUREȘANU – „Art Terapia în tulburările emoționale ale copilului și adolescentului" – Revista de Neurologie și Psihiatrie a Copilului și Adolescentului din România – 2012 – vol. 15 – nr. 3 – pp. 121-136 – ISSN (print): 2068-8040, 2012.
- 2018 – DIANA DRĂGAN-CHIRILĂ & MIHÁLY VERES ILLUSION OF THE PRESENT: Interactive installation (Printed edition 2018 ISBN 978-973-0-277732-6
- 2021 – 10-13 April – autors: EMILIA CHIRILĂ PH.D, DANIELA LAURA CÂMPEAN PH.D, DIANA DRĂGAN-CHIRILĂ PH.D – available for open viewing on the congress platform throughout

the entire event. In addition, accepted abstracts will be included in the final congress programme, mobile application and in an electronic supplement of *European Psychiatry*, the official journal of the European Psychiatric Association published by Cambridge University.

Bibliografie

1. Allen, P. B. (1995). „Art is a way of knowing" Boston: Shambhala Publications, Boston.
2. Arhem, R. (1969). „Visual Thinking", University of California Press, Berkeley, CA.
3. Aron, J. (2009). „Art-terapia: Teorie și tehnică", tradusă de Ilinca Halichias, Editura Trei, București.
4. Dalley, T. (1992). „Art as Therapy: An introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique", Tavistock/Routledge, London and New York.
5. Eisner, E.V. (1998). „What Do The Arts Teach?", Stanford University, part of the Arts Matter Programme, p. 3.
6. Focillion, H. (1977). „Elogiul mâinii", Editura Meridiane, București, pag. 122-140.
7. Gilbert, R. (1985). „A Living With Art", New York, cap. IV – „Three dimensional media", pag. 283-322.
8. Goleman, D. (1995). „Emotional Intelligence", Basic Books, New York.
9. Goleman, D. (2005). „Emoțiile distructive. Dialog științific cu Dalai Lama consemnat de Daniel Goleman", traducerea Laurentiu Staicu, Editura Curtea Veche, București.
10. Jensen, E. (2006). „Enriching the brain: how to maximize every learner's potential", San Francisco.
11. Malchiodi, C.A. (2003). „Handbook of Art Therapy", The Guilford Press, New York, London.
12. Malchiodi, C.A. (1998). „Understanding Children's Drawings", The Guilford Press, New York, London.
13. McNiff, S. (1998). „Trust the process: an artist's guide to letting go. Creative ability. Psyhological aspects. Self-actualization (Psychology). Artist-Psychology.", Shambhala Publications, Boston.
14. McNiff, S. (2004). „Art Heals. How Creativity Cures the Soul", Shamballa Boston & London.
15. Read, H. (1971). „Originile formei în artă", Ed. Univers, București, pag. 95.

Teme și tehnici ale educației artistice în pandemie

DANA FABINI

Profesor universitar doctor habilitat / Artist vizual
Universitatea de Artă și Design din Cluj Napoca
dana.fabini@uad.ro

ABSTRACT. In the context of the Coronavirus pandemic and isolation at home, art education has adapted to online forms of communication. This lecture presents some artistic topics and techniques specific to this context, addressed at art and art therapy courses and seminars for the specialization of Art Education (Fine and Decorative Arts) at the University of Art and Design in Cluj Napoca, from 2020 to 2022. Based on the images selected from activities with the students, examples of modern working principles and concepts from artistic pedagogy, social art and art therapy are presented, as well as contemporary forms of artistic expression and experimental technical investigations.

KEYWORDS: social art in a pandemic, reflection and evaluation by visual means, resources and limits of art therapy in online context, artistic process development and artistic experiment.

1. Introducere

Secția Pedagogia Artelor Plastice și Decorative (PAPD) din cadrul Universității de Artă și Design din Cluj Napoca, reînființată în 2018 după o întrerupere de mai mulți ani, funcționează actualmente sub un program curricular în care arta și educația artistică sunt strâns relaționate în raport cu societatea. Perioada pandemiei de Coronavirus

și izolării la domiciliu în condiții de lockdown, între anii 2020-2022 (așadar la scurt timp de la înființarea secției) a constituit o provocare reală în ce privește abordarea temelor și tehnicilor artistice la această specializare. Înainte de a prezenta adaptarea acestui profil la contextul pandemiei și al învățământului *online*, se cuvine a evidenția, prin câteva exemplificări, care sunt direcțiile generale de studiu prevăzute pentru nivelul licență al acestei secții:

- cursuri de artă: studiul desenului și modelajului / studiul și teoria culorii / bazele compoziției / analiza limbajului artistic și studiul formei / tehnici ale artelor plastice și decorative etc.
- cursuri de pedagogie artistică: metode didactice de explorări creative / pedagogii alternative / joc și experiment artistic în dinamica de grup / practică de specialitate etc.
- cursuri speciale relaționate la profilul secției, ca de exemplu: concepte didactice, metode și tehnici în art-terapie / art-terapia în contexte instituționale / sociologia educației / forme artistice interdisciplinare etc.

După cum se poate observa, pe lângă cursurile artistice vocaționale și cursurile de profil pedagogic (diferite de cele prevăzute pentru Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic), există și cursuri speciale de informare precum cele de art-terapie, care introduc noi aspecte de implementare a artei în context social. O precizare importantă este faptul că art-terapia, care poate fi abordată din perspective diferite (psihologie, psihiatrie, recuperare medicală etc.), în formula curriculară pentru nivelul de licență al secției de pedagogie, se limitează la un caracter introductiv. Abia după acreditarea secției la acest nivel, așadar după absolvirea a două promoții de studenți, se vor putea organiza studii de master cu un program aprofundat pentru o eventuală specializare în art-terapie. Chiar dacă domeniile artă, pedagogia artei și

art-terapie se află în interdependență și pot avea teme și tehnici similare, accentul este pus de fiecare dată altfel:

- prin artă se urmărește performanța estetică a imaginii, produsul artistic, conform criteriilor de judecată valorică ce reprezintă spiritul timpului;
- prin pedagogia artistică, accentul este pus pe procesul creativ și educație prin mijloace vizuale;
- art-terapia se focalizează pe subiect și stimularea resurselor sale de vindecare prin procedee creativ-artistice. Mijloacele artistice sunt folosite cu scopul declarat de a dezvolta strategii în situații de criză, de a lărgi cantitativ și calitativ competențele de expresie și exprimare, de a oferi un sistem social de sprijin.

Contextul pandemiei, izolarea la domiciliu în condiții de lockdown, comunicarea *online*, toate au creat realități speciale—așadar conținuturi și metode speciale de investigație la toate tipurile de cursuri prevăzute în cadrul acestei secții.

2. Artă socială și art-terapie

Se poate afirma că o noțiune centrală în programul curricular integrat profilului întregii secții este aceea de *Artă Socială*, așa cum derivă ea din conceptul de *Plastică Socială* / *Soziale Plastik*, introdus de artistul german Joseph Beuys în anii '70. Bine-cunoscutul lui slogan „*Jeder ist ein Künstler* / *Fiecare e un artist*"[1] se referă la faptul că fiecare om posedă un tip de creativitate specifică, nu neapărat artistică, dar care poate fi dezvoltată prin procedee analogic artistice, pentru a contribui la transformarea pozitivă complexă a individului și implicit a corpului

[1] Joseph Beuys, *Aufruf zur Alternative*, Frankfurter Rundschau, 23.12.1978, In: Bodenmann-Ritter: *Joseph Beuys. Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5/1972*. Neuauflage. Ullstein, 1991.

social. De altfel, definitorii pentru conceptul artistic al lui Joseph Beuys sunt încă alte două sloganuri: „*Kunst ist Heilung / Arta este vindecare*", precum și „*Meine wichtigste Arbeit ist in der Kunstpädagogik / Munca mea cea mai importantă este în pedagogia artistică*"[2]. Iată cum aceste trei afirmații ale aceluiași artist împletesc emblematic elemente definitorii ale procesului de creativitate artistică, înțeles în interdependența dintre individual și social.

Un alt aspect important al programului curricular are la bază teoriile psihologice actuale care, după cum se știe, consideră inteligența ca fiind diversă, dinamică și specifică (Robinson, 2001; de Botton, 2018). Arta, așa cum este ea practicată astăzi în pedagogie, ia în considerare aceste convingeri și utilizează principii de lucru și concepte moderne cu modalități de abordare axate pe: 1. produsul creativ; 2. procesul creativ și etapele lui; 3. pe subiect (Peez, 2008; Stiller, 1999).

Iar în art-terapie, cum am specificat deja, temele și tehnicile artistice pun accentul pe constituirea limbajului artistic ca suport analogic pentru toate tipurile de relații ale subiectului și, în același timp, ca resursă de dezvoltare cognitiv-comportamentală-emoțională a subiectului (Preda, 2003; Wichelhaus, 1993).

3. Teme și tehnici ale educației artistice în pandemie

Temele și tehnicile pe care le-am selectat pentru această prezentare au fost realizate în cadrul cursurilor de artă și art-terapie pe care le coordonez la această secție, la toți cei trei ani de studiu. Conținuturile teoretice generale prevăzute pentru anul I licență la cursul *Concepte didactice, metode și tehnici în art-terapie* presupun o inițiere în

[2] *Werbung für die Kunst – Ein Einblick in die Mediennutzung und das Werk des Künstlers Joseph Beuys am Beispiel von Postkarten, Plakaten, Filmen, Multiples und Unikaten*. Städtische Galerie im Park Viersen, 7.10.2012 – 25.11.2012.

istoricul și domeniile de aplicație ale art-terapiei, contribuția personalităților semnificative și modalitățile de lucru specifice atelierului art-terapeutic. Informația e structurată atât pe procedee de producție artistică, cât și pe procedee de receptare artistică în art-terapie. Dincolo de însușirea acestor conținuturi generale, consider, personal, că un art-terapeut trebuie să fie și un foarte bun artist; trebuie să cunoască tehnici artistice diferite, să înțeleagă procesele și materialele artistice în specificitatea lor, să fie capabil să le adapteze empatic la persoane și situații concrete de viață pentru a facilita percepția de sine și auto-exprimarea, modalitățile de adaptare, integrare socială și aprofundare reflexivă ale beneficiarilor (Fabini, 2006). De aceea, ca exerciții practice constante la cursurile de art-terapie, coordonez exersarea a cât mai multor tehnici și experimente artistice. De exemplu, un astfel de exercițiu este reprezentarea unui motiv liber ales, de formă organică (un chip, o plantă, un peisaj etc.), prin diferite modalități plastice: clasice, digitale și experimental-ludice. În imaginile care urmează, sunt selectate exemple în acest sens, realizate de același student, pe motivul ochiului omenesc:

- desenat din nisip și pietricele (fig. 1).
- desenat în sepia (fig. 2).
- desenat cu tuș în peniță (fig. 3).
- desenat în ceașca de cafea (fig. 4).
- modelat din materiale textile avute la îndemână (fig. 5).
- desenat cu șablon pentru graffiti sau comics-uri (fig. 6 și fig. 9).
- desenat cu linie continuă fără a ridica mâna de pe foaia de hârtie (fig. 10).
- desenat în cărbune (fig. 8).
- pictat digital (fig. 10).
- pictat în tehnici de acuarelă (fig. 11).

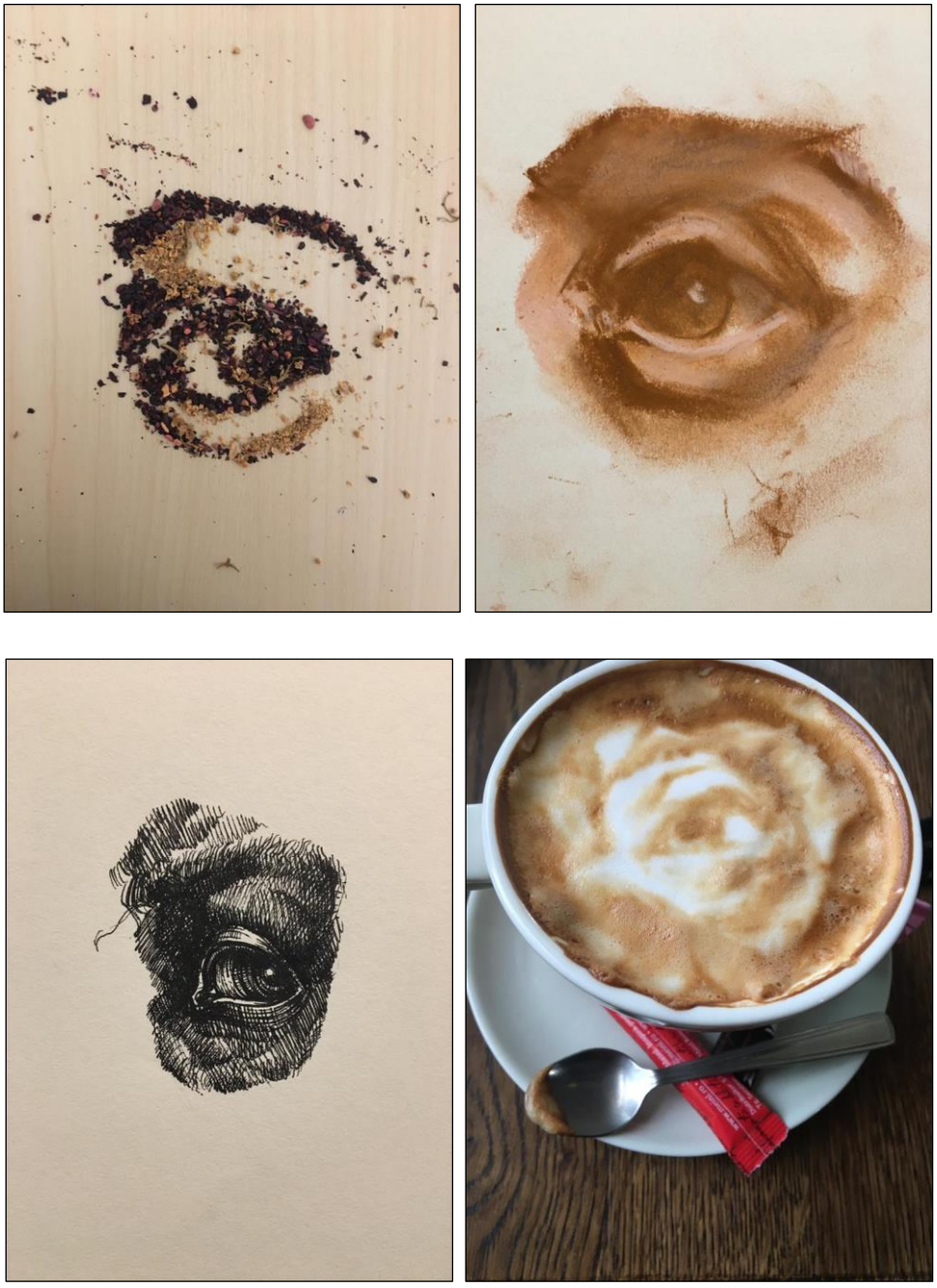


Fig. 1-4. Imagini realizate de R. Stelian, anul II PAPD, 2021

Fig. 5-7. Imagini realizate de R. Stelian, anul II PAPD, 2021

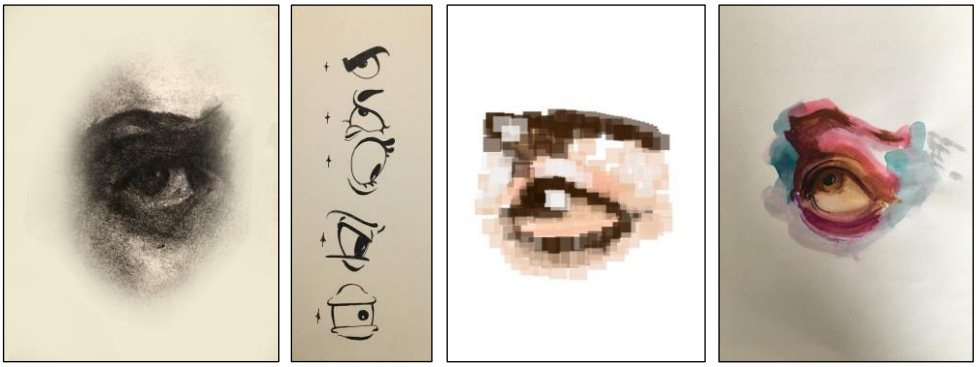


Fig. 8-11. Imagini realizate de R. Stelian, anul II PAPD, 2021

Desigur, lucrurile nu rămân în această fază—aș spune de antrenament plastic, ci se dezvoltă prin teme conforme cu programul aferent disciplinei și relaționate la subiect. O astfel de temă pe care o dezvolt la anul I de studiu este cea a *Jurnalului vizual*, temă care poate fi abordată și în condiții obișnuite de atelier, dar a fost utilă mai ales în perioada de lockdown și izolare la domiciliu. Pe toată perioada cursului, studenții au lucrat zilnic la această temă, o pagină de jurnal vizual în fiecare zi. Ei au învățat implicit să selecteze evenimentele principale din ziua respectivă, să reflecteze asupra lor și asupra soluțiilor plastice potrivite. Ei au împărtășit experiențele parcurse cu ceilalți membri ai grupului de studiu, trecând experiențial prin procedee de *share* și *feedback*.

Ei au învățat, de asemenea, să observe situațiile și problemele care apar cu predilecție în perioada respectivă, să le asocieze și analizeze în context autobiografic, să conștientizeze potențialul personal, dar și resursele și limitele unui proces art-terapeutic. Nu în ultimul rând, tema jurnalului vizual a ajutat inclusiv la dezvoltarea expresiei plastice și exersarea tehnicilor artistice sau conștientizarea unui stil predilect de formalizare plastică (fig. 12-13).

Fig. 12-13. Imagini realizate de C. Chertes, anul I PAPD, 2022

La nivelul anului II licență, conținuturile cursului *Art-terapia în contexte instituționale* intermediază o informație de specialitate aplicată la contexte clinice și nonclinice, care evident a fost dificil de abordat practic în condițiile pandemiei. De aceea, am ales ca temă și exerciții aplicative tocmai *Pandemia Coronavirus*, cu aspectele care se nasc în contextul bolii și restricțiilor de comunicare. Fiecare student a formalizat într-o succesiune de imagini, cu o tehnică liber aleasă, propria percepție psiho-somatică și tipurile de relații (subiective-obiective) dezvoltate în contextul pandemic. Pe parcursul lucrului, al analizei de imagine și al dialogului creat cu grupa de studenți, s-au conturat câteva patternuri psiho-somatice specifice.

Un prim pattern comportamental care s-a evidențiat a fost lucrul excesiv la calculator, așa cum comunică imaginea care urmează (cuvintele autorului K.S.): „Mă simt ca un rege pentru că stăpânesc mediul de lucru, calculatorul execută fidel ceea ce hotărăsc eu, dar în același timp capul și corpul meu sunt suprasolicitate de efort, durerile de spate străpung pieptul ca o lance, instinctele vitale—figurile de maimuțe din fundal—sunt suprimate și au nevoie să se manifeste„ (fig. 14-15).

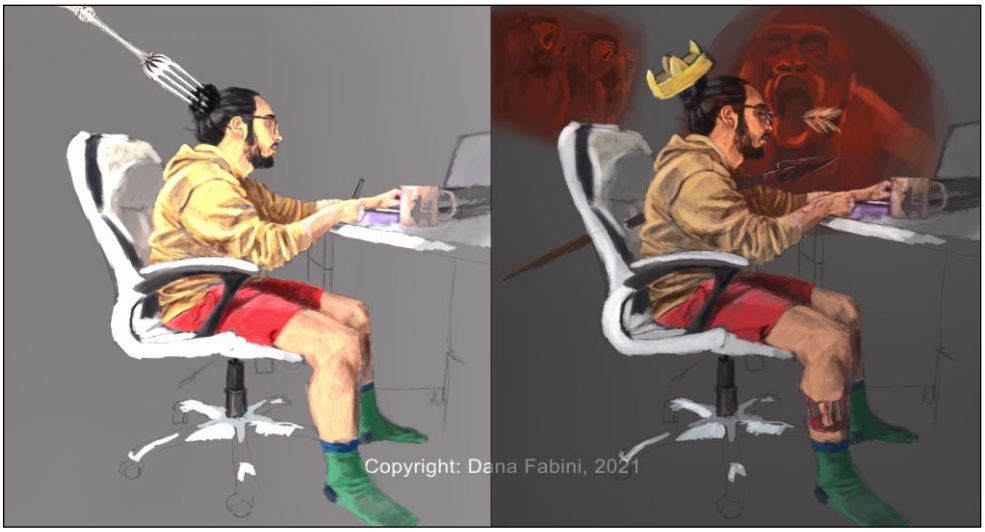


Fig. 14-15. Imagini realizate de K. Szöcs, anul II PAPD, 2020

Pattern-ul următor se preocupă cu tema habitatului: habitat uman, habitat artificial, intervenții în habitat, dezechilibre de ecosistem care se răsfrâng asupra omului. Se știe între timp că pandemia de Coronavirus a apărut tot în urma unor mutații generate prin dezechilibre naturale: „Se vede iepurele alb, simbol al purității, cum devine carnivor și mănâncă din căprioară„ (cuvintele autorului M.E.B.). Mai mult, în lanțul uman reprodus canonic, așa cum apare el redat în imagine, se pot din nou identifica zone individuale de durere—zona gâtului, zona inimii, oasele, circulația sanguină—toate fiind cunoscute ca zone de localizare a virusului, cu simptome clare de boală (fig. 16).

Fig. 16. Imagini realizate de M. E. Bîsă, anul II PAPD, 2020

Apare desigur și reprezentarea neputinței, a fricii în confruntarea cu boala, cu pierderile pricinuite prin dramatismul situației, cum reiese din descrierea autoarei A.M.B.: „Durerea resimțită la pierderea unei persoane dragi, imposibilitatea de confruntare cu suferința generală, claustrarea și izolarea în lockdown, dar și speranța eliberării de restricții„ (fig. 17-18).

Fig. 17-18. Imagini realizate A. M. Butură, anul II PAPD, 2020

Un alt pattern important care s-a evidențiat a fost „nevoia de informație corectă, recurgerea la date științifice, nevoia de repere solide și incapacitatea de găsi suport stabil în informația primită„ (R. R.). În imaginea din stânga, personajul șade pe o stâncă în aer, la marginea abisului, iar din revista *Forbes* ies numai înfloriturі; în imaginea din dreapta transpare senzația de vid și implicit de manipulare a informației (fig. 19-20).

Fig. 19-20. Imagini realizate de R. Rusneac, anul II PAPD, 2020

Tot la acest curs pentru anul II licență, o altă temă practică investigativă a fost raportată la *Masca de protecție contra virusului Covid: argumente pro și contra* exprimate vizual de subiecții chestionați. Studenții au cerut persoanelor din comunitatea lor restrânsă (profesională, de familie, de vecinătate sau de prietenie) să se înfățișeze în fața aparatului de fotografiat, în atitudini expresive, care sugerează poziția sau convingerea lor în raport cu obligativitatea de a purta masca de protecție. Am extras câteva exemple din ipostazele fotografiate, care, după cum se vede, comunică diferite atitudini:

- „masca e o barieră pentru orice tipuri de viruși, nu numai Corona" (fig. 21)
- „masca e un accesoriu de modă și design vestimentar" (fig. 22)
- „masca e un joc prin care mă feresc de viruși și trebuie să am grijă că și animalele pot să transmită virușii" (fig. 23-24)
- „sunt cu totul de acord cu masca, cu vaccinul și măsurile preventive luate" (fig. 25)
- „masca ne ascunde figura, ne blochează comunicarea facială" (fig. 26).

Fig. 21.

Fig. 22.

Fig. 23.

Fig. 24.

Fig. 25.

Fig. 26.

Fig. 21-26: Imagini realizate de A. Nisioi, anul II PAPD, 2021.

Mai mult decât atât, dezvoltând tema în contexte sociale diferite și pe categorii diferite de vârstă, s-a evidențiat panica și anxietatea nu numai în raport cu boala, dar și premonitiv, în raport cu izbucnirea războiului din Ucraina. De exemplu, la generația în vârstă, o generație

care a fost puternic afectată de pandemie pe parcursul celor 2 ani și care are reprezentanți cu posibile amintiri despre război. Odată cu declanșarea unui nou război la o graniță apropiată României, această generație devine suprasolicitată în capacitatea ei de adaptare și autogestionare în contextul permanentelor pericole mediatizate intensiv pe toate canalele de comunicare (fig. 27-30).

Fig. 27-30. Imagini realizate de B. Puica, anul II PAPD, 2021/22

La nivelul anului III licență, cursul *Forme artistice interdisciplinare* combină limbajele artistice distincte provenind din genuri specifice (muzică, dans, teatru, scris creativ, performance etc.). Conținuturile generale ale acestui curs aprofundează demersuri de procesualitate artistic-estetică, formalizări corelate artelor spectacolului, experimente performative de tipul monologului sau dialogului, formalizări multimedia, dar și munca interdisciplinară de echipă. Se urmăresc inclusiv formele posibile de transfer artistic în spații de acțiune socială și terapeutică. De exemplu, tema *Me and my shadow / Eu și umbra mea* folosește performance-ul vizual, înscenarea și derularea proceselor transformative atât la nivel individual, cât și de grup sau corpus social. Vedem următoarele imagini dintr-un performance bazat pe metafora umbră-lumină, metaforă cu tradiție culturală încă de la mitul peșterii lui Platon, trecând prin literatura cu caracter psihanalitic și până la interpretări contemporane de tip scenic, narativ (fig. 31-32).

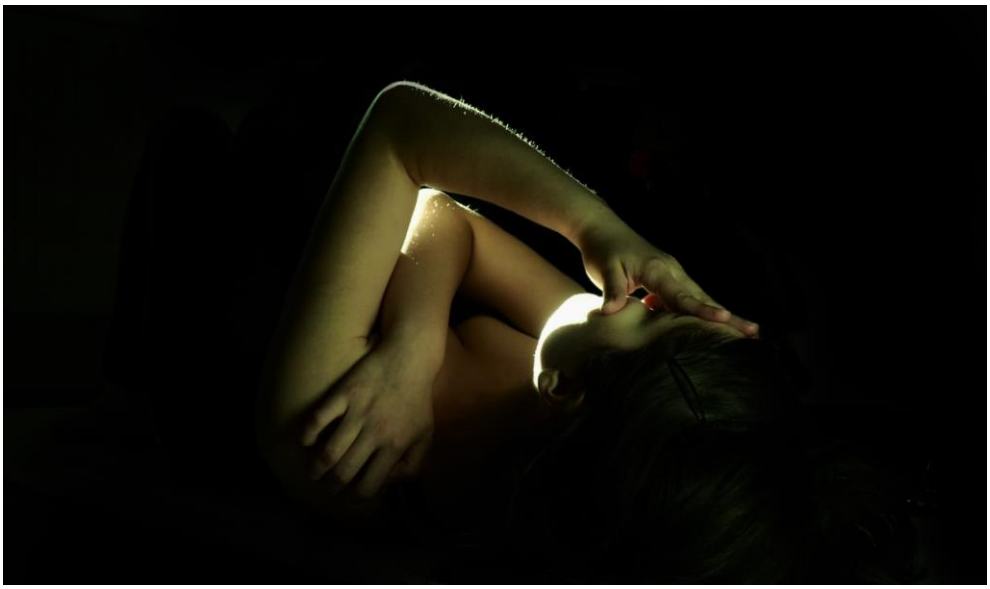


Fig. 31.

Fig. 32.

Fig. 31-32: PERFORMANCE fotografic realizat de M. E. Bîsă, anul III PAPD, 2022

Prelucrarea acestei teme s-a abordat, cum spuneam, inclusiv la nivelul dinamicii de grup, cu acțiuni experimentale de inter-relaționare, de integrare, incluziune și modelare a conștiinței de apartenență la grup. Procesualitatea a fost urmărită prin procedee scenice de lumină-umbră, cu efect grafic sau pictural. A se vedea în fig. 33-35 o selecție de 3 imagini dintr-o suită de astfel de intervenții scenice și procesări realizate de A. Oprean din anul III PAPD. Într-un anumit sens, putem considera aceste imagini ca simbolice pentru ceea ce am denumit, la începutul acestei prelegeri, transformarea individului și implicit a corpului social, prin procedee creative analog-artistice.

Fig. 33.

Fig. 34.

Fig. 35.

Fig. 33-35: Imagini realizate de A. Oprean, anul III PAPD, 2022.

4. Concluzii

După cum se poate observa din prezentarea generală, conținuturile cursurilor de specialitate la secția Pedagogia Artelor Plastice și Decorative au putut funcționa în condițiile comunicării *online*, mai mult, am folosit chiar contextul pandemiei ca situație specială de cercetare în educația artistică. Arta socială nu este izolată într-un turn de fildeș, procedeele creative sunt în legătură directă cu realitatea și încearcă prin formalizări plastice multiple, cu resursele și limitele existente, să propună sau să găsească soluții la temele sociale, la impactul lor asupra individului.

Ceea ce se pierde însă în cazul comunicării *online* și a mijloacelor excesiv mediale este desigur atingerea fizică, tactilitatea și senzorialitatea materiilor plastice, existența reală, nu doar virtuală, contactul direct

interactiv, așa cum apare el sugerat în această imagine finală, fotografiată într-o acțiune recentă de atelier, întreprinsă după suspendarea restricțiilor de izolare și revenirea la formatul tradițional de învățământ (fig. 36).

În concluzie, direcțiile de educație artistică pentru această specializare se pot urmări alternativ în context online și fizic. A limita educația la contextul fizic specific de atelier, înseamnă, din perspectiva personală, a ignora revoluția media și avantajele pe care ea le aduce, mai ales în ceea ce privește fluxul de informație, noile tehnologii și arhivarea de date. Se impune însă dezvoltarea unor strategii educaționale adaptate, tocmai pentru a diferenția calitatea procedeelor existente pe platformele social media, și calitatea procedeelor live tradiționale. Mai ales într-o educație artistică bazată pe context și orientată pe experiență, pe activitatea individuală dar și pe dinamica grupului, e necesar să se dezvolte tipuri de politici educaționale adaptate la comunicarea online, așa cum de exemplu au apărut pe scena de artă, odată cu pandemia, tipuri de noi politici curatoriale: vernisaje online, ghidaje virtuale, concerte online etc.

Fig. 36. Atelier anul III PAPD, 2022.

Accesând link-ul https://www.youtube.com/watch?v=CcZAda WR6FI veți găsi un scurt video de aprox. 1 minut cu titlul *Pandemic Lessons*, pe care l-am realizat pe baza câtorva din temele parcurse cu studenții în timpul pandemiei, tocmai pentru a asigura coeziunea și interacțiunea grupurilor din ani diferiți de studiu. Video-ul a fost transmis de canalele media în cadrul unui interviu acordat personal postului Radio Europa Liberă, în iarna anului 2021, sub titlul *Terapia prin artă pe timp de pandemie*.

Bibliografie

1. Bodenmann-Ritter, C., (1991) *Joseph Beuys. Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5/1972*. Neuauflage. Ullstein.
2. de Botton, A. și Armstrong, J., (2018) *Arta ca terapie*, București, Ed. Vellant.
3. Fabini, D., (2006) *Creativitatea artistică. Relații între artele vizuale și terapia prin artă*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană.
1. Fabini, D. (2021) *Pandemic Lessons*, Link accesat la 20.05.22: https://www.youtube.com/watch?v=CcZAdaWR6FI
1. Peez, G., (2008) *Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik*, In: Greuel, Thomas și Heß, Frauke (Hrg.): *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung*, Aachen, Shaker Verlag, pp. 7-269.
2. Preda, V., (2003) *Terapii prin mediere artistică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
3. Sir Robinson, K., (2001) *Out of our minds. Learning to be creative*, Great Britain, Capstone Publishing Ltd.
4. Stiller, E., editor, (1999) *Dialogische Fachdidaktik*, Band 2, Paderborn, Schöningh.
5. *Terapia prin artă pe timp de pandemie,* interviu Radio Europa Liberă, 31.01.2021; link accesat la 20.05.22: https://moldova.europalibera.org/a/terapia-prin-art%C4%83-pe-timp-de-pandemie-(video)/31078382.html
6. Wichelhaus, B., (1993) *Kunsttheorie, Kunstpsychologie, Kunsttherapie*, Berlin, Cornelsen.
7. Fabini, D. (2021) *Pandemic Lessons*, Link accesat la 20.05.22: https://www.youtube.com/watch?v=CcZAdaWR6FI
8. *Terapia prin artă pe timp de pandemie,* interviu Radio Europa Liberă, 31.01.2021; link accesat la 20.05.22: https://moldova.europalibera.org/a/terapia-prin-art%C4%83-pe-timp-de-pandemie-(video)/31078382.html

Notă: Ilustrațiile sunt publicate cu acordul autorilor și al persoanelor fotografiate.

O nouă paradigmă a combaterii violenței în școli? O analiză a legii anti-bullying

LORIN GHIMAN

Lector universitar dr.
Universitatea de Artă și Design Cluj-Napoca
lorin.ghiman@uad.ro

ADELA POP-CÎMPEAN

Asistent universitar dr.
Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
adela.pop@ubbcluj.ro

ABSTRACT. Legea 221/2019 și normele ei de aplicare par să deschidă calea către o nouă strategie de prevenire și combatere a violenței în sistemul școlar preuniversitar din România. Prin aceste acte normative sunt introduse în premieră în vocabularul juridic și instituțional termenii „bullying" (violență psihologică) și cyberbullying (violență psihologică cibernetică) și o nouă manieră de intervenție la nivel de școală și caz, corelată cu alte entități pe verticală și orizontală. Lucrarea analizează vocabularul operațional prin comparație cu literatura de specialitate și arhitectura organizațională introdusă pentru combaterea fenomenelor de (cyber)bullying prin prisma eficacității sale potențiale, indicând efectele acestor modificări asupra manierei de tratare a problematicii violenței în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

CUVINTE-CHEIE: bullying, cyberbullying, Legea anti-bullying.

Introducere: de la paradigma violenței la paradigma bullying-ului în politicile naționale de combatere a violenței în școala românească

Violența fizică și cea emoțională, hărțuirea, bullying-ul sunt realități bine-cunoscute în școlile de pretutindeni, iar învățământul românesc nu face excepție. Ultimii 15-20 ani au adus însă apariții repetate în mass media ale unor cazuri revoltătoare și, odată cu atenția publicului, o atenție sporită din partea autorităților. Aceasta a condus la apariția primelor cercetări sociologice mai aprofundate ale violenței în mediul școlar (Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii. O cercetare la nivel național în învățământul primar și secundar, 2018, p. 5) și a primei strategii de intervenție pentru combaterea fenomenului (OMECT 1409/2007), iar apoi, desigur, la încercări reușite sau nu de aducere la zi a documentelor de politici, de pildă publicarea unei noi strategii, care însă nu pare să fi căpătat consistență (Stan, 2012).

Cu toate acestea, în 2018, de pildă, percepția responsabililor de la nivelul școlilor nu pare să fii înregistrat o îmbunătățire sensibilă a situației generale și o scădere marcantă a numărului de ocurențe ale episoadelor de violență, deși raportează unele progrese (Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii. o cercetare la nivel național în învățământul primar și secundar, 2018, p. 18). Impresia că anii din urmă ar fi dus la progrese în combaterea violenței în școli este însă contrazisă dramatic de imaginile de pe micile ecrane și din mediul online filmate cu terminalele mobile de elevii înșiși. De asemenea, cercetările de teren din ultimii ani evidențiază în continuare o prevalență ridicată a cazurilor în cifre absolute și prin comparație cu alte țări europene.

Astfel, un studiu realizat pe un eșantion reprezentativ în România de *Salvați copiii* în 2016 dezvăluie o realitate îngrijorătoare: 25% din elevi sunt umiliți de colegi, 30% primesc amenințări cu violența fizică, și tot 30% sunt excluși din grupul de colegi. 73% (deci aproape 3 din 4 elevi!) au declarat că au fost martori ai unei situații de bullying (Bullying | Despre). În ceea ce privește violența psihologică în mediul online, un

studiu la nivel european derulat în primul an al pandemiei indică faptul că aproape 30% din copii (10-18 ani) s-au întâlnit cu o situație de cyberbullying, respectiv cu unul din comportamentele care fac parte din tabloul comportamental al cyberbullying-ului, procente care plasează elevii din România semnificativ peste media celor 11 țări europene cuprinse în studiul sociologic (Lobe & et al., 2020, p. 23). Un raport recent al Organizației Mondiale a Sănătății plasa România pe locul 5 într-un studiu care cuprindea 45 de state europene pentru frecvența momentelor în care copii cu vârste de 11 până la 13 ani au recunoscut că i-au supus pe alți copii la tratamente de tip bullying și pe locul 11 pentru același fenomen în rândul copiilor de 15 ani. Același studiu observa că cyberbullying-ul, manifestarea acestui comportament în spațiul online, este mai mare în rândul copiilor de 13, respectiv 15 ani, decât în rândul celor de 11 ani, România ocupând locurile 9, respectiv 10, pentru frecvența situațiilor în care copiii au fost victimele cyberbullying-ului, cu o incidență mai mare a expunerii la fenomen pentru fetele de 13 sau 15 ani și pentru băieți la categoria 11 ani (Inchley et al., 2020).

Acesta e contextul în care, în 2019-2020, au apărut modificări însemnate ale legislației care să deschidă calea unei noi abordări de combatere a violenței în școli. Este vorba de așa-numita Lege anti-bullying și de normele ei de aplicare (Legea 221/2019, OMEC 4343/2020). Așa cum putem deduce deja din numele legii, avem de-a face cu o modificare de perspectivă și de strategie, pe scurt o abordare diferită, mai bine țintită, care are la bază o mai bună definire a acelor tipuri de comportamente violente care ar putea face obiectul unor strategii de intervenție. În loc să vorbească, ca în cercetările și documentele de politici anterioare, despre violența în mediul școlar la modul generic, se concentrează pe anumite tipuri de violență și, în primul rând, pe ceea ce a devenit deja un termen consacrat în literatura de specialitate, bullying-ul – probabil pentru că bullying-ul este un fenomen care se pretează mai bine unor intervenții în mediul școlar.

Evident, această schimbare de perspectivă este binevenită și promițătoare. Dar ea nu scutește întrebările pe care și le pune acest articol: dacă legislația noastră urmărește în mod coerent literatura de specialitate; dacă definițiile pe care le propune sunt bine operaționalizate, astfel încât să permită nespecialiștilor care intervin să identifice în mod corect comportamentele de bullying și cyber-bullying și să le discrimineze de alte forme de violență; dacă arhitectura instituțională mobilizată în intervenție promite să fie eficace. De asemenea, ne întrebăm dacă aceste modificări legislative (și cu aceasta, modificarea perspectivei asupra violenței în școală) nu ar beneficia și de pe urma unor modificări ale modului în care este discutat fenomenul violenței în formarea inițială a profesorilor.

În prima secțiune propunem o trecere în revistă a literaturii de specialitate și a definițiilor bullying-ului și cyber-bullying-ului. Apoi, în a doua secțiune, prezentăm definițiile din legislația noastră și analizăm succesul lor în transpunerea literaturii de specialitate. În a treia secțiune, ridicăm câteva semne de întrebare cu privire la șansele ca noua strategie de combatere a violenței psihologice/bullying să aibă succes, încheind cu câteva observații despre importanța tratării bullying-ului în formarea inițială a profesorilor.

Definiții și dileme în literatura de specialitate cu privire la bullying și cyber-bullying

Termenul „bullying" este deja canonic în literatura de specialitate și a pătruns ca atare și la noi. Primele cercetări sistematice, împreună cu o definiție robustă și operaționalizabilă, datează deja de o jumătate de secol și se datorează eforturilor psihologului scandinav Dan Olweus. Acesta a fost punctul de pornire pentru programe de prevenire și combatere a violenței în școli, al căror succes a impus definitiv termenul.

Bullying-ul este o formă de agresiune sau comportament agresiv al unei persoane (sau grup de persoane) îndreptată în mod repetat și intenționat către o altă persoană (sau grup de persoane), folosindu-se de un dezechilibru de putere relațional, pentru a provoca prejudicii sub formă fizică, verbala, directă sau indirectă (Olweus, 1994; Smith, 2016). Aceste comportamente au loc, de regulă, într-un mediu „static": un spațiu și timp cunoscut sau familiar (școala, orele de școală sau pauzele) și sunt vizibile pentru cei aflați la fața locului.

În practică, identificarea acestui comportament depinde de prezența a patru elemente-cheie: intenție, repetiție, dezechilibru de putere și existența unui prejudiciu pentru victimă/victime. Claritatea definiției face posibilă discriminarea acestui tip de comportament de alte forme de agresiune și de simple șicane, ceea ce are o mare utilitate practică, în special în mediul școlar, unde, cel mai adesea, cei care observă sau sunt chemați să răspundă în astfel de situații nu sunt persoane specializate (profesori, părinți). De asemenea, orientarea strategică către acest tip de agresiune sau violență se pretează tocmai contextului școlar, în care, de la sine, se pot face atât observații, cât și prevenire și intervenție cu efecte pozitive pe termen lung pentru integrarea socială atât a (potențialilor) agresori cât și a (potențialelor) victime. Nu în ultimul rând, claritatea definiției face posibilă educarea elevilor înșiși, care vor putea identifica independent acest tip de comportamente, fie că le observă din exterior, fie că sunt parte a unui astfel de comportament în calitate de agresor sau victimă.

Să observăm, de asemenea, că definiția nu insistă în niciun fel pe modul în care este „selectată" victima (sau victimele), așadar permite evidențierea comportamentului făcând, într-o primă fază, abstracție de prejudecățile care îl alimentează sau motivează. Nu contează dacă agresiunea se îndreaptă împotriva cuiva pentru că e de altă etnie, din altă pătură socială, altă localitate, are altă religie, alt sex sau orientare sexuală etc.: bullying-ul poate fi identificat în mod obiectiv ca fiind bullying

indiferent de situație și poate fi recunoscut chiar dacă observatorul și agresorul împărtășesc aceleași prejudecăți. Obiectivitatea definiției, distanța pe care o ia față de orice judecată morală și orice prejudecată face din această definiție și criteriile sale un instrument eficace. Desigur, asta nu vrea să însemne că bullying-ul este un comportament violent care nu discriminează (pe criterii de sex, etnie, limbă, religie, rasă, preferințe sexuale etc.), ci doar că, uneori, se poate manifesta și în absența acestor supracodaje ideologice (o victimă poate să fie pur și simplu un elev mai scund, sau mai înalt, sau care poartă ochelari, de exemplu).

Cyber-bullying-ul este, evident, un fenomen mai recent decât bullying-ul și a început să fie studiat doar în ultimele decenii. Poate și datorită plasticității sale și a dinamicii sale modelate de evoluția mijloacelor de comunicare, el este mai greu de „cuprins" în criterii definitorii. Lipsește adesea și posibilitatea de a observa comportamentul (caracteristică bullying-ului „tradițional"). Literatura de specialitate înregistrează o dilemă în privința conceptualizării sale. Inițial, cyber-bullying-ul a fost tratat pur și simplu ca „bullying cu alte mijloace" (Grigg, 2010, p. 152), și definit ca un „act intenționat de agresiune asupra unei persoane sau a unui grup folosind mijloace electronice de comunicare, în mod repetat de-a lungul unei perioade de timp, împotriva unei victime care nu se poate apăra cu ușurință" (Smith et al., 2008, p. 376) sau ca un „comportament realizat prin intermediul unor media electronice sau digitale de către indivizi sau grupuri care comunică în mod repetat mesaje agresive sau ostile cu intenția de a face rău sau a crea disconfort altora" (Tokunaga, 2010, p. 278).

Însă fenomenologia cyber-bullying-ului pare să fie mai specifică. Fluiditatea fenomenului îl face mai greu de recunoscut din afară și chiar dinăuntru, ridicând dubii cu privire la capacitatea descriptivă a vechiului cadru conceptual al bullying-ului. Langos (2012), de pildă, deși rămâne la părerea că cele patru elemente definitorii ale bullying-ului (repetiție, dezechilibru de putere, intenție și agresiune) rămân importante și sunt

aplicabile și în cazul noului fenomen, ele au nevoie de corective. El propune o distincție între două specii de cyber-bullying: un tip direct (comunicare directă) și unul indirect (de felul unor comunicări publice pe site-uri de socializare), luând astfel act de natura publică a materialului din aceste noi medii de comunicare. Din această perspectivă, repetiția, trăsătură importantă în cazul comunicării directe, și intenția sunt greu de identificat în cyber-bullying-ul indirect, iar în cazul repetiției, ea poate chiar să lipsească (Smith, 2016). Dezechilibrul de putere din bullying-ul tradițional, față în față, de asemenea, nu pare să fie înlocuit pur și simplu de o abilitate superioară de a se folosi de tehnologie, manifestată de către agresori (Vandebosch & Cleemput, 2008).

S-ar părea, așadar, că atât conceptualizarea, cât și validitatea indicatorilor tradiționali sunt problematici atunci când e vorba de identificarea comportamentelor de cyber-bullying. Un număr de studii renunță de-a dreptul să încerce așezarea acestui fenomen în patul procustian al trăsăturilor *sine qua non* ale bullying-ului precum dezechilibrul de putere și repetiția și caută să identifice, explicit sau implicit, nu fenomene de cyber-bullying, ci de „agresiune cibernetică" (Smith, 2016, pp. 17–18). Astfel, conceptul de bullying este fie abandonat ca impropriu pentru discriminarea tipurilor de violență, agresiune sau hărțuire în noile media (Corcoran et al., 2015), fie se dizolvă în cadrul mai larg al agresiunii cibernetice, definită ca „rău produs cu mijloace electronice, în mod intenționat, unei persoane sau unui grup, indiferent de vârstă, care percep un astfel de act ca fiind nedorit, jignitor, ofensator sau vătămător" (Grigg, 2010, p. 152).

Din cele de mai sus rezultă că cercetările cele mai recente în privința cyber-bullying-ului ne pun în fața unei dileme. Acesta poate fi considerat fie o subspecie a bullying-ului tradițional (ca în primele încercări de conceptualizare și operaționalizare a termenului), fie ca un tip propriu-zis de bullying, așezat, alături de cel față în față, ca formă delimitabilă de agresiune sau violență, care ar trebui să capete un tratament teoretic aparte (Figura 1). Fără a intra aici în prea multe detalii,

observăm că ceea ce preocupă cercetătorii este, de fapt, găsirea unei modalități de a identifica corect acest tip de comportament în situații din viața reală, ceea ce se reduce la identificarea unor criterii a căror îndeplinire ar îngădui să îl deosebim în practică de alte forme de agresiune sau violență, în condițiile în care cele împrumutate de la bullying-ul tradițional se dovedesc nepotrivite. Cu alte cuvinte, a găsi o manieră convenabilă de a descrie ce este și ce nu este cyber-bullying pentru a putea folosi această categorie în cercetările sociologice și, mai departe, în a dezvolta strategii și instrumente de intervenție. Până în acest moment, însă, nu există un consens al specialiștilor în această privință.

Cât de bine reflectă cadrul legislativ românesc starea actuală a cunoașterii fenomenelor de bullying și cyber-bullying? O analiză a definițiilor termenilor

Intrarea în vocabularul juridic și în strategiile și politicile educaționale de combatere a violenței a termenilor de bullying și cyber-bullying anunță, cum spuneam, o schimbare de paradigmă. Dacă experiența din alte părți a demonstrat eficacitatea utilizării acestui cadru conceptual, importarea lui la noi pare de bun augur, cu condiția, evident, ca termenii să fie preluați corect. Întrebarea legitimă în analiza legislației este, așadar: cât de bine reflectă cadrul legislativ starea cunoașterii acestor forme de violență pe care își propune să își concentreze intervențiile?

Atât Legea 221/2019, cât și normele subsecvente de aplicare din OM 4343/2020, conțin definițiile termenilor-cheie, ceea ce ușurează analiza.

Violența psihologică – bullying și abuzul emoțional

Astfel, bullying-ul (echivalat în românește cu „violența psihologică") este definit ca „**acțiunea sau seria de acțiuni** fizice, verbale, relaționale și/sau cibernetice, într-un context social dificil de evitat, săvârșite cu intenție, care implică un dezechilibru de putere" (subl. ns.)

(*OMEC 4343/2020*, Art 1 (a)). Observăm, mai întâi, că definiția nu insistă pe criteriul repetiției. Or, acesta este o trăsătură definitorie a bullying-ului, fără de care devine greu de diferențiat între acesta și simple comportamente agresive, de tipul celor prevăzute ulterior în legislație la Art. 1 (f). Întrucât repetiția pare să fie prezentă în alte secțiuni ale documentului, avem de-a face mai degrabă cu o inconsistență decât cu o eroare, dar prezența ei în însăși definiția termenului nu poate fi de bun augur.

În continuare, definiția bullying-ului caută să clarifice răul pe care îl produce („atingerea demnității ori crearea unei atmosfere de intimidare, ostile, degradante, umilitoare sau ofensatoare") adăugând că acesta „vizează aspecte de discriminare și excludere socială, care pot fi legate de apartenența la o anumită rasă, naționalitate, etnie, religie, categorie socială sau la o categorie defavorizată ori de convingerile, sexul sau orientarea sexuală, caracteristicile personale". Așa cum am arătat anterior, discriminarea și excluderea socială sunt, cu siguranță, parte a comportamentului de bullying prin aceea că ele sunt parte a raportului de putere pe care caută să îl creeze și să îl mențină. Dar instaurarea unor astfel de raporturi de putere poate conduce în sine la excluziune, chiar în absența unor mărci ale diferenței, iar apartenența la o categorie vizată de discriminare nu duce automat la bullying. Cu alte cuvinte: și bullying-ul conduce la discriminare, nu doar discriminarea la bullying. Nu putem vorbi aici cu siguranță de o relație cauzală între cele două. De aceea, această descriere a bullying-ului are un efect pozitiv și unul negativ: pe de-o parte, recunoaște și urmărește explicit conexiunea dintre fenomenul mai larg de excluziune sau marginalizare socială a membrilor unor grupuri sau comunități minoritare, dar riscă să piardă din vedere, în schimb, alte forme de bullying care nu manifestă sau nu dezvoltă astfel de motivații. Așadar, de dragul accentuării unui aspect deosebit de grav al bullying-ului, riscă să piardă din vedere bullying-ul pe care îl suferă eleve sau elevi care, pe scurt, nu sunt cu nimic diferiți de colegii lor. În

Anexa 1 la Anexa 2 a OM 4343/2020, de altfel, avem o clasificare a tipurilor de bullying care recunoaște caracterul deosebit al „bullying-ului bazat pe diferențe de rasă, cultură, religie, sexualitate". Dar asupra Anexelor vom reveni în finalul acestei secțiuni.

Probabil aspectul care atrage cel mai mult atenția în această primă definiție este, însă, adaosul care exclude explicit comportamentele violente sau abuzive față de adulți din definiția violenței psihologice. Or, bullying-ul este bullying în școală indiferent cine sunt agresorii și cine sunt victimele, iar dascălul în postura de agresor, de bully, e o realitate tristă și bine-cunoscută a școlii românești. Deschiderea (Art. 1 (d)) categoriei „abuzului emoțional", care „vine din partea unei persoane care se află în relație de încredere, de răspundere sau de putere cu copilul" și constă în „expunerea repetată a unui copil la situații al căror impact emoțional depășește capacitatea sa de integrare psihologică" manifestându-se prin „umilire verbală și/sau nonverbală, intimidare, amenințare, terorizare, restrângerea libertății de acțiune, denigrare, acuzații nedrepte, discriminare, ridiculizare și alte atitudini ostile sau de respingere" întregește oarecum tabloul, cel puțin în măsura în care se referă la cadrele didactice și personalul școlii. Însă, pe de-o parte, adultul aflat în „relație de încredere, răspundere sau putere cu copilul" nu e doar profesorul, ci, evident, și părintele sau tutorele, ceea ce în atmosfera legalistă din învățământul public românesc înseamnă încă și mai multe probleme de definire a responsabilității, competenței și jurisdicției. În al doilea rând, descrierea acestei categorii nu se suprapune în totalitate cu cea a bullying-ului. Probabil că intenția legiuitorului a fost aceea de a asigura un cadrul legal care să permită combaterea fenomenelor de bullying dintre elevi prin mecanisme instituționale aparte și să lase comportamentele violente sau abuzive ale profesorilor (sau părinților) asupra elevilor/copiilor fie pentru mai târziu, fie pe seama mecanismelor deja existente. Dar o astfel de formulare tocmai că face mai dificilă dezvoltarea unor astfel de instrumente de prevenire, educare și

combatere a acestui din urmă fenomen, pentru că abate „explicit" privirea de la el și va cere, evident, o corecție legislativă ulterioară, cu atât mai mult cu cât normele de aplicare ale Legii 221/2019 nu se referă deloc la modul în care trebuie tratat abuzul emoțional asupra elevilor.

Violența fizică – opusă violenței psihologice?

La Art. 1 (b) avem definirea (descriptivă) a violenței fizice. În mod evident, nu orice violență fizică este bullying, chiar dacă bullying-ul se realizează, așa cum o arată și definiția de la (a), și prin acțiuni fizice. Dar a lăsa impresia că violența se poate clasifica în psihologică (bullying, cyber-bullying – conform literei (c) și sexuală – conform literei (e)) și fizică este naivă. Din perspectiva literaturii de specialitate, ar fi fost de dorit ca legiuitorul să nu se exprime în termeni atât de fermi în privința unui fenomen atât de fluid și complex cum e violența, cu atât mai mult cu cât astfel de clasificări nici nu au bază în cunoaștere și nici nu par să răspundă vreunei necesități sau exigențe la nivelul dezvoltării intervențiilor, ci doar unui simț de ordine generic pe care paradigma bullying-ului ar fi trebuit să-l dejoace. Ne referim aici la impresia larg răspândită că violența „serioasă" în școală începe de la agresiunea fizică, în vreme ce agresiunile verbale sau atitudinale ar fi mai puțin importante sau chiar neglijabile. Or, bullying-ul (și cyber-bullying-ul, la fel ca violența numită „sexuală") pot avea consecințe extrem de grave asupra bunei dezvoltări psihologice, producând răni mai adânci și mai greu de tratat decât o lovitură.

Violența psihologică cibernetică

Definiția „violenței psihologice cibernetice (cyber-bullying)" de la Art. 1 (c) o prezintă ca o gamă largă de comportamente sau acțiuni de agresiune „mediate de tehnologie", pe care caută mai degrabă să o exemplifice decât să o descrie în maniera analitică de la (a). Prin prisma

literaturii de specialitate, aceasta pare o reacție justă. Dar ea contrastează totuși cu clasificarea tacită a cyber-bullying-ului ca un tip de bullying (i.e. violență psihologică) – în condițiile în care, așa cum am văzut, nu există un consens al specialiștilor pentru adoptarea acestei perspective. Această opțiune discutabilă științific a legiuitorului e confirmată de prezența repetiției ca o trăsătură a acestui comportament—„Această formă de violență nu se limitează la comportamente repetate de tip: mailuri, postări, mesaje, imagini, filme cu un conținut abuziv/jignitor/ofensator, ci înseamnă, de asemenea, și excluderea deliberată/marginalizarea unui copil în spațiul online, spargerea unei parole de cont personal de e-mail, derulate pe grupuri și rețele de socializare online sau prin alte forme de comunicare electronică online." (OMEC 4343/2020, Art. 1 (c))—deși ea poate să lipsească. Să dăm doar exemplul violenței cibernetice care se folosește de rețelele de socializare, unde e suficientă o singură postare umilitoare pentru a avea tabloul complet al bullying-ului—datorită faptului că această postare este atât de ușor de preluat și trimis mai departe, conducând la o multiplicare (deci o repetare) a umilirii în spațiul virtual. Apariția acestui criteriu ar repetiției în cazul cyber-bullying-ului face o pereche nefericită cu renunțarea la el pentru bullying-ul față în față, unde, conform literaturii de specialitate, el este *sine qua non.*

În ceea ce privește terminologia folosită, se observă, de asemenea, și o oarecare oscilație în utilizarea unor termeni, fără ca aceștia să primească o definiție. Termeni precum abuz, agresiune sau hărțuire sunt folosiți în diferite contexte, fără ca nespecialistului să-i fie puse la îndemână mijloacele de a distinge între ele. La acestea se adaugă și introducerea termenului generic „comportament agresiv" (Art. 1 (f)), care denumește acțiuni „orientate în sens ofensator, umilitor sau distructiv, care provoacă daune morale, psihologice și/sau materiale unui alt copil sau grup de copii", fără o delimitare clară a acestuia de tipurile de comportamente descrise mai sus. În logica probabilă a decidentului, această categorie ar trebui, probabil, să includă celelalte comportamente

agresive sau violente ale elevilor care nu ajung să fie calificate drept violență psihologică sau fizică, deși criteriul de diferențiere nu este prezent nicăieri în normele de aplicare.

Tabloul general al definițiilor din legislația analizată se prezintă precum în Figura 2. E lesne de constatat, așa cum am făcut-o pe larg aici, că inconsecvențele și inconsistențele terminologice și clasificările implicite fără criteriu unic riscă să conducă în practică la erori de identificare a comportamentelor sau chiar la neglijarea sau pierderea din vedere a unora, în pofida bunelor intenții. Dar problemele nu se opresc aici. Chestiunea e complicată încă și mai mult de Fișele de identificare și raportare a bullying-ului din Normele de aplicare (mai precis Anexa 1 la Anexa 2, pomenită anterior, și, respectiv, Anexa 2 la Anexa 2). Fiecare din aceste anexe conțin clasificări ale bullying-ului, respectiv violenței, și ele nu sunt consistente cu definițiile și tipurile descrise implicit în Legea 221/2019. Fișa de identificare a violenței psihologice (Anexa 1 la Anexa 2) prevede patru tipuri de bullying: relațional, fizic, cyber-bullying și cel bazat pe diferențele de rasă, cultură, religie sau sexualitate. E limpede că această clasificare, deși poate utilă, se va dovedi greu de utilizat în absența unor descrieri ale tipurilor (categoriile relațional și fizic nu există în definiții). În Fișa de semnalare (Anexa 2 la Anexa 2) se preia vocabularul DGASPC/SPAS („situații de violență/abuz"), bullying-ul urmând, cel mai probabil, să fie raportat la „Altele".

În esență, mecanismul de intervenție propus prin OMEC 4343/2020 necesită crearea unui grup de acțiune anti-bullying la nivelul fiecărei unități de învățământ, cu responsabilități atât în prevenire, cât și în răspunsul la situațiile de bullying (OMEC 4343/2020 Art. 5). Acest grup de acțiune face parte integrată din aparatul de management al școlii, iar rezultatele sale sunt incluse în evaluările anuale ale climatului educațional (OMEC 4343/2020 Art. 4). Cazurile de bullying sunt tratate de către o echipă multidisciplinară și inter-instituțională pe modelul din Metodologia-cadru privind prevenirea și intervenția în echipă

multidisciplinară și în rețea în situațiile de violență asupra copilului și de violență în familie (HG 49/2011), având drept manager „în situațiile de violență asupra copilului" (probabil: în cazurile grave) o persoană desemnată de DGASP (Art. 1 (j), (k)). Relația dintre grupul de acțiune și echipa multidisciplinară nu este clară; pare că grupul de acțiune este o structură permanentă în școală, în vreme ce echipele multidisciplinare și interinstituționale se formează *ad hoc.* Arhitectonica strategiei, bazată în continuare pe vechea „Strategie pentru reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar" (OMECT 1409/2007) desemnează inspectoratele școlare și ministerul în roluri de verificare și control și casele corpului didactic ca resurse de informare și formare (alături de alte entități).

Atât măsurile de prevenție, cât și cele de intervenție pe caz sunt cele așteptate: bine formulate în principiu și absolut rezonabile. Dar pașii concreți de intervenție sunt neclar formulați în Anexa 4 a Ordinului, lipsind, de pildă, referințele la echipa multidisciplinară de intervenție, dar apărând, în schimb, grupul de acțiune (care nu părea să aibă atribuții în managementul de caz).

Dacă aceste asperități pot fi netezite, nu același lucru se poate spune despre modul în care ne putem aștepta să funcționeze echipa de intervenție. Mai întâi, pentru că nu avem informații despre relațiile sale cu părțile implicate, nici ierarhic, nici ca obligații de raportare sau informare, și nici în privința unor termene de soluționare. Având în vedere că, mai ales în cazurile grave, aceste echipe solicită coordonarea între instituții deconcentrate, situate la niveluri diferite, dată fiind și paradigma legalistă în care funcționează adesea instituțiile publice românești, acest mecanism poate genera nesiguranță în privința finalizării intervenției.

La un nivel mai general de analiză a politicilor de intervenție, se impun cel puțin două observații. Mai întâi, ceea ce pare o paradigmă nouă în combaterea violenței în școală, anume bullying-ul, ar fi trebuit

probabil să beneficieze de o Metodologie-cadru proprie, și nu să fie angajată într-una care, în mod vădit, nu o poate acomoda fără modificări. În al doilea rând, decidenții ar fi trebuit să se asigure că au la dispoziție mijloace de a verifica succesul acestei noi maniere de intervenție prin colectarea ritmică de date (la nivelul școlii, inspectoratului și apoi al ministerului). Or, acestea nu există, ceea ce limitează capacitatea decidenților de a introduce corecții bazate pe fundamente factuale și statistice solide.

Efectele noului cadru legal de combatere a bullying-ului în sistemul școlar preuniversitar asupra formării inițiale și continue a cadrelor didactice

Considerăm de bun augur faptul că Ordinul 4.343/2020 sesizează nevoia de personal specializat, cu referire clară la faptul că este necesară includerea tematicii (cyber)bullying la nivelul formării psihopedagogice inițiale și continue a cadrelor didactice (Art 3, (2)). În mod evident, pe parcursul acestor stagii de formare profesională, este de dorit ca această temă să fie nu doar prezentată teoretic de către specialiști (preponderent cei care au pregătire în domeniul psihologiei), ci mai ales să fie urmărită consistent ulterior și la nivel practic (în cadrul Practicii pedagogice și al Managementului clasei de elevi, pe parcursul anului 3 de studiu), în vederea recunoașterii semnelor inițiale de victimă sau agresor la elevi sau la unele cadre didactice, pentru a preveni situațiile grave. De altfel, în aceeași anexă, la art. 3, (1) sunt enumerate principalele repere psihopedagogice care ar trebui urmărite preponderent pe parcursul acestor sesiuni de formare, indiferent de cadrul în care acestea se desfășoară: „gestionarea emoțiilor/deprinderea abilităților de comunicare nonviolentă/cunoașterea tipurilor comportamentale ale copilului în diferitele sale etape de dezvoltare/identificarea și aplicarea de practici și modalități sigure și utile de prevenire și răspuns la

bullying". Tot aici se mai precizează că aceste sesiuni de formare se pot desfășura în modalități multiple, acestea putând fi organizate la nivel universitar, la nivelul caselor corpului didactic, de către ONG-uri, instituții specializate, prin programe din fonduri structurale sub egida UE sau programe de conversie profesională furnizate de către universități.

Concluzii

Legea 221/2019 și normele ei de aplicare par să deschidă calea către o nouă strategie de prevenire și combatere a violenței în sistemul școlar preuniversitar din România. Prin aceste acte normative sunt introduse în premieră în vocabularul juridic și instituțional termenii „bullying" (violență psihologică) și cyber-bullying (violență psihologică cibernetică), și o nouă manieră de intervenție la nivel de școală și caz, corelată cu alte entități pe verticală și orizontală.

Analiza vocabularului operațional introdus prin aceste acte normative a scos în evidență o serie de inconsistențe și neconcordanțe care riscă să afecteze capacitatea celor implicați de a identifica corect comportamentele/acțiunile de tip bullying. Organismele de la nivelul școlii și cele *ad hoc* de management a cazurilor de bullying vor fi, în opinia noastră, la rându-le afectate de probleme de coordonare, iar atitudinea excesiv legalistă a funcționarilor și autorităților publice pune sub semnul întrebării nu doar reușita intervențiilor, ci chiar finalizarea lor în lipsa unor prevederi clare privind subordonarea, obligațiile de raportare și termenele de lucru.

Nevoia de formare în problematica bullying-ului devine de acum o chestiune practică, în condițiile în care fiecare școală trebuie să includă, în grupurile de acțiune specifică, persoane formate. Sarcina formării revine în parte și universităților, atât în formarea inițială, cât și în cea continuă, prin dezvoltarea de programe specifice, fie independent, fie în

colaborare cu Centrele de Resurse și Asistență Educațională și Casele Corpului Didactic.

Bibliografie

1. Corcoran, L., Guckin, C. M., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. Societies, 5(2), 245–255. https://doi.org/10.3390/soc5020245, consultat la 8.05.2022
2. Grigg, D. W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20(2), 143–156. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143
3. Horga, I. (Ed.). (2018). Un mediu de învățare nonviolent pentru toți copiii. O cercetare la nivel național în învățământul primar și secundar. Institutul de Științe ale Educației.
4. Inchley, J., Currie, D., Budisavljević, S., Torsheim, T., Jaastad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, A., Samdal, O., & Weber, M. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report, Volume 2. Key data.
5. Langos, C. (2012). Cyberbullying: The Challenge to Define. Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15, 285–289. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588
6. Lege pentru modificarea și completarea Legii educației naționale (Legea anti-bullying), Legea 221 / 2019. Monitorul Oficial nr. 929/19.11.2019 (2019).
7. Lobe, C., & et all. (2020). How children (10-18) experienced online risks during the COVID-19 lockdown—Spring 2020 (JRC Technical Report EUR 30584 EN; Publications Office of the European Union, p. 50). https://doi.org/10.2760/562534,
8. Olweus, D. (1994). Bullying at School. L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive Behavior: Current Perspectives (pp. 97–130). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
9. Ordin privind aprobarea Normelor metodologice de aplicare a prevederilor art. 7 alin. (1^1), art. 56^1 și ale pct. 6^1 din anexa la Legea educației naționale nr. 1/2011, privind violența psihologică—bullying (OMEC 4343/2020). Monitorul Oficial nr. 492/10.06.2020 (2020).
10. Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. Social and Personality Psychology Compass, 10(9), 519–532. https://doi.org/10.1111/spc3.12266
11. Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child

Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 49, 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

12. Stan, R. (2012). MECTS a publicat Strategia națională cu privire la reducerea fenomenului de violență în școli. AGERPRES. https://www.agerpres.ro/social/2012/06/25/mects-a-publicat-strategia-nationala-cu-privire-la-reducerea-fenomenului-de-violenta-in-scoli-15-16-22, data accesării 10.06.2022.
13. Strategia MECT cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar, Anexa la OMECT 1409/29.06.2007, nepublicat.
14. Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26(3), 277–287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014
15. Vandebosch, H., & Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. Cyberpsychology & Behavior : The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society, 11, 499–503. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042

Noi tehnologii și paradigme implicate în transformarea învățământului superior artistic din era digitală

FLORIN GRIGORAȘ

Profesor universitar dr.
Universitatea Națională de Arte „George Enescu" din Iași
florian.grigoras@gmail.com

ABSTRACT. The research reported in this paper takes interest in the study of the use and impact of Information and Communications Technologies in the area of higher education, from the review of the various technologies to institutional and international policies regarding technology enhanced teaching and learning around the world. The study is based on published research about best practice in numerous higher education institutions and also on some prestigious international professional associations' reports which formulate recommendations for the future development of the area. New paradigms in learning and teaching imposed by profound transformations entailed by the Global Society are analysed and related to the Knowledge-based Economy and Information Society. The merit of emergent digital technologies including artificial intelligence and immersive environments is accounted for in the context of the innovative approaches in applying technology to instructional development in the Digital Age. Special attention is granted to the specific situation of the arts higher education institutions by a review of recent significant case studies complemented with the contribution of author's own experience and recommendations. Principial solutions are detailed regarding the formal configuration of the knowledge to be used in the framework of digital education and especially in artistic higher education teaching and learning.

KEYWORDS: higher education, digital ecology of education, Information and Communications Technologies, technology enhanced teaching and learning, knowledge configuration.

1. Introducere

Învățământul artistic, pe toate palierele sale, determinate de etapele succesive, și în toate formele sub care se manifestă, este un învățământ cu trăsături pregnant distincte, prin raportare la contextul larg educațional care se manifestă la nivel mondial. Atât conținutul, varietatea și dinamica acestuia, cât și metodele didactice implicate, determinate de esența actului creator, dar și modul de funcționare a domeniului profesional propriu zis (manifestând o ridicată complexitate, compus din practici artistice, teorii referitoare la artă, abordări filosofice de mare subtilitate) conduc la un proces educațional extrem de sofisticat. Acest proces se află, inerent, în corelare strânsă cu principalele fenomene care descriu starea și evoluția societății umane, cu toate aspectele de interrelaționare directă și indirectă, condiționare reciprocă cu variate nivele de intensitate, relevanță și eficiență ce decurg din această corelare.

Educația este influențată de schimbările (evoluțiile -dar și involuțiile-, revoluțiile de natură economică sau de esență mentală) care se manifestă la nivel societal. La rîndul său, prin reciprocitate, educația ar trebui să determine schimbări pozitive în societate, dar aceste schimbări, mai ales datorită latenței specifice, pot interveni doar ca urmare a unui proces educațional 'bine fundamentat, organizat, derulat'. Trăsături caracteristice ale naturii umane sunt adaptabilitatea la condițiile de mediu și capacitatea de a acționa asupra mediului (în sens larg de 'context') cu scopul de a asigura perpetuarea speciei și, eventual, condiții mai bune de trai. Activitățile principale ale omului, de definire și transformare a sinelui și mediului inconjurător, au la bază învățarea. Aceasta s-a manifestat, cu certitudine, încă din preistorie, fundamentată fiind pe activitatea cerebrală și, eventual, pe alte fenomene non-cerebrale cu rol oarecum mai redus dar nu lipsit de importanță (cunoaștere prin intermediul corpului, *embodied cognition*).

Relaționarea ființei umane cu mediul înconjurător dar și cu sinele, cu lumea ideilor, cu societatea (omul este o ființă socială) are ca punct de plecare cunoașterea (*cognition*), care a fost și încă mai este în mod consistent obiectul unor dezbateri, extinse din filosofie către practicile mundane. Cunoașterea se constituie prin acțiuni și procese complexe, incomplet elucidate, urmând ca, mai apoi, să găsească refugiu, și o formă de organizare, în memorie. Reținerea experienței acumulate, prelucrarea ei în corelare cu achizițiile curente (*inputs*) definesc ființa dotată cu inteligență, capabilă să folosească memoria actualizată în scopul creșterii adaptabilității la mediu. Astfel, memoria 'utilă' se manifestă la nivelul ADN-ului (o memorie 'cablată', definiția organismului viu) precum și la nivelul sistemului nervos, mai ales cel central, numit creier (o memorie 'de lucru', conexionistă, plastică), anume o rețea neurală naturală complexă, care nu și-a dezvăluit, până în acest moment, toate secretele sale.

Un concept fundamental, nelipsit de controverse, care intervine în natură, indiferent de nivelul de realitate (a se vedea Transdisciplinaritatea), indiferent de starea materiei (nevie sau vie) și de forma ei de organizare în ceea ce privește complexitatea, este informația. Unii cercetatori afirmă, poate fără a exagera, că 'totul este informație', 'totul se reduce la informație'; aceasta este un factor ontologic primordial capabil să descrie, să reprezinte integralitatea entităților și proceselor cu care ne întâlnim. Informația diferă substanțial de date, materialul primar (fapte, elemente cantitative sau calitative) pe care se construiește informația, în urma unei valorizări simbolice efectuată de către participanții la procesul informațional.

Menționând în treacăt faptul că una dintre primele accepțiuni ale termenului 'a informa' (Lat. *informare*) a fost aceea de a 'da formă' mentalului unui beneficiar al transmiterii cunoștințelor, observăm că fenomenul educațional a fost organizat conform cu unele paradigme, unele dintre ele fiind în directă legătură cu termeni anterior menționați:

informație, cunoaștere (constituire, transmitere sau facilitare), rețele inteligente (conexionism, învățare, inteligență artificială). Aceste paradigme au evoluat în paralel cu dinamica înregistrată, la nivelul societății, în diverse domenii (științe, tehnologie, politici specifice - reglementări, recomandări). Mai ales anumite fenomene de largă amploare, cum sunt așa-numitele revoluții societale, în fapt transformări la nivel global, de genul revoluțiilor industriale, determinate de descoperiri științifice semnificative și avans tehnologic, au avut, bineînțeles, impact și la nivelul concepțiilor despre sistemul educațional, atât direct, dar și prin intermediul transformărilor înregistrate în domeniile de practică profesională pe care le vizează educația aferentă.

Dacă ne referim la transformări care au avut loc recent și care s-au manifestat la scară globală, 'A patra revoluție industrială' (4IR sau *Industry 4.0*), având ca bază digitizarea și Tehnologiile Informaționale și de Comunicare (TIC), implicând automatizarea proceselor, mai ales prin contribuția Inteligenței Artificiale (IA), a determinat schimbări specifice, atât în practica artistică interesată de aceste fenomene (Zylinska 2020, Machado, Romero, Santos-del-Riego, Cardoso, Pazos 2007, Machado & Romero 2011, Caramiaux, B. & Donnarumma 2020), dar și în teoria artei, deci, ca o consecință, și în paradigmele educaționale care au căutat să se sincronizeze cu noul context. A se vedea și Anexa A.6.

Unul din aspectele de mare interes, de fapt aflat în continuarea practicii artistice arondate colaborării cu știința și tehnologia, cu manifestare pregnantă, inițial, în arta electronică, arta (grafica și producția de sunet, mai ales) asistată de calculator, din anii 1950 – 1970, a fost și ramâne în continuare legat de înțelegerea fenomenului creativității umane, eventual prin modelare/simulare și stimulare prin intermediul sistemelor computerizate. Se poate spune că, în perioada actuală, în care arta electronică este dominată, cel puțin ca fenomen spectacular, de implementări 'imersive' (de tip realitate virtuală, VR, realitate augmentată, AR, realitate extinsă, XR), sau de 'modelarea *big*

data', se manifestă o amploare crescută a utilizării inteligenței artificiale ca instrument de lucru de către unii artiști. (Zylinska, 2020) Capacitatea de calcul crescută a sistemelor digitale contemporane dar și interconectarea resurselor prin *Web*-ul semantic asigură o bază generoasă pentru acțiunea inteligenței artificiale, care prin *machine learning* (învățare automată pe seturi mari de date) facilitează experimente promițătoare în ceea ce privește studierea fenomenului creației (artistice) automate sau chiar 'transferul' creației artistice către mașina inteligentă.(Machado et al. 2007, Machado & Romero 2011, Bessette 2018) [Anexa A.7]

Cu siguranță, dat fiind varietatea și complexitatea producției artistice din perioada contemporană, multe domenii în care se manifestă creația artistică funcționează și vor funcționa fără o intervenție determinantă a tehnologiilor digitale de orice formă. Fiind implicit integrat într-o societate globalizată (suntem martorii instaurării Economiei Cunoașterii și Societății Informaționale), un creator „neînregimentat", liber de majoritatea condiționărilor noilor tehnologii, ar putea eventual beneficia, în acest sens, doar de o minimă documentare, în limita alegerii proprii. Intervenția tehnologiilor digitale în creația artistică nu trebuie privită ca un dat inevitabil și, în mod corespunzător, un astfel de gen de activitate creativă are nevoie de un proces educativ care să nu fie în mod obligatoriu condiționat de paradigmele societății informaționale.

Autorul acestei cercetări este adeptul alegerii libere de către artist a nivelului de implicare a tehnologiilor digitale în creația proprie; pe de altă parte, în acest studiu sunt relevate aspecte care se referă doar la creația artistică relaționată la tehnologiile inteligente și, corespunzător, la educația în arte (cu accent pe artele vizuale) care adoptă paradigme asociate cu acest gen de creație. În deplin respect pentru creația și educația artistică de tip clasic, evidențiem cu precădere oferta care vine din partea tehnologiilor informaționale digitale, ofertă care s-a diversificat și a crescut în complexitate, fiind un instrument de lucru

fundamental pentru o parte semnificativă din creația și (implicit) educația artistică.

O monografie care are ca obiect de studiu relația dintre tehnologiile digitale și societate, „Oxford Handbook of Digital Technology and Society", Yates și Rice editori, este un bun punct de plecare pentru a investiga impactul major și efectele scontate asupra societății, determinate de tehnologiile digitale. (Yates &Rice, Ed., 2020)

2. Teorii și aplicații cu incidență în artă, relative la TIC

Una din abordările fenomenului educațional încadrează educația în comunicarea cunoașterii, transferul de cunoștințe (de la profesor la student), dar poziții mai recente schimbă această perspectivă. M.J. Eppler definește comunicarea cunoașterii ca fiind o activitate deliberată de transmitere și construire în comun a unor elemente de informație, judecăți, opinii, evaluări, experiențe, abilități, prin mijloace verbale sau non-verbale. Se consideră implinită atunci când cele enumerate se reconstruiesc în mod echivalent la beneficiarul transferului, care, în acest mod, s-a efectuat cu succes. Criteriile de evaluare a succesului comunicării cunoașterii includ transferul în ceea ce privește *know-how* (modul de îndeplinire a unei sarcini), *know-why* (relația cauză-efect în cazul unui fenomen complex), *know-what* (rezultatul unui test) și *know-who* (experiența referitoare la persoane). Comunicarea cunoașterii poate avea loc prin interacțiuni față-în-față (în același amplasament) sau interacțiuni virtuale (intermediate de canale media, de comunicare) și se poate realiza sincron (activitate comună în timp real) sau asincron (prin interacțiuni media). (Eppler 2006, p. 2)

Procesarea informației, în general, dar și constituirea, comunicarea cunoașterii, care sunt de fapt în sine cazuri de procesare a informației, presupun implicarea conceptului de modelare a informației. Modelul este un instrument (el însuși de tip informațional, cu radăcini în

formalizarea simbolică sau conexionistă) menit să ușureze abordarea entităților (materiale sau imateriale) și fenomenelor, proceselor, prin crearea unor reprezentări idealizate, oarecum simplificate și eventual complet formalizate, posibil prin intermediul programării informatice. Un caz particular de model remarcabil este 'paradigma', un model tipic ce poate conține teorii și metodologii asociate, acest model bucurându-se de recunoaștere într-un anumit context (științific, social, profesional, academic disciplinar etc.).

Evoluția cunoașterii de-a lungul dezvoltării societății umane a condus, treptat și prin diverse forme, la fondarea Științei sistemelor (von Bertalanffy 1968, Shanken 2015), ce cuprinde printre altele, Teoria sistemelor, care, în etapele incipiente s-au manifestat prin tratatarea de către cercetători a unor aspecte simple de descriere a elementelor naturale (regnul vegetal, regnul animal: cataloage, taxonomii), a limbajului natural (vocabular, gramatici). Pe masura dezvoltării științelor in Sec. XIX și XX, abordarea sistemică devine tot mai importantă, cu efecte deosebite în ceea ce privește tratarea informației (identificare, transmitere, organizare), inginerie (investigații, proiectare, exploatare), chiar discipline umaniste, dar și producție/teorie artistică (*Systems art*, *Systems aesthetics* – Shanken 2015). O consecință importantă a acumulărilor realizate în știința sistemelor este instaurarea a ceea ce se numește 'gândire sistemică' (*systems thinking*), o abordare rațională, sistematică, a problematicilor din variate domenii ale cunoașterii, reflecției și creației (științifico-tehnice și artistice), cu rezultate remarcabile ce justifică raspândirea acestei metode. 'Modelul' este un sistem organizat ierarhic, constituit din părți componente care interacționează, realizând, în consecință, o funcție diferită și de ordin superior față de o eventuală însumare a funcțiilor părților componente. Un exemplu simplu de sistem model poate fi proiectul pentru construirea unei case sau realizarea unui echipament, dar și o rețetă de lucru (procedură, rețetă, eventual culinară). Modelul, ca metodă, se bazează pe recurențe informaționale, similitudini,

care se manifestă în universul de care aparțin entitățile modelate (case de locuit, construcții industriale; autoturisme, mijloace de transport în comun; portret, peisaj, natura statică; etc.; aceste categorii au trasături comune în populații similare) și din acest motiv poate fi folosit în exersarea creației (tehnice, artistice) pornind de la o bază de trăsături comune peste care se introduc variațiile (aspecte specifice, personalizate).

Curentul artistic denumit 'Arta sistemică' sau 'Arta sistemelor' (*Systems art*) a apărut în Statele Unite ale Americii în anii '60 ai secolului trecut, ca urmare a interacțiunii unor artiști și critici de artă (Lawrence Alloway, Jack Burnham, Hans Haacke ș.a.) cu oameni de știință care activau în specializări de genul controlului automat și ciberneticii. Se poate spune că astfel s-a conștientizat caracterul sistemic, în general, al operei de artă, cu referire la creația artistică propriu-zisă, spre diferențiere de ceea ce s-a numit sistemul (social al) artei (Niklas Luhmann, arta ca sistem social). Abordarea sistemică a artei este încă de actualitate, beneficiind de anumite contribuții mai ales în contextul dezvoltării producției recente *new media*, artă imersivă, artă bazată pe inteligența artificială și pe formalizări semantice complexe. (Shanken 2015, Zylinska 2020) Așa după cum se poate argumenta că producția artistică este 'conceptuală' în integralitatea sa (nu există artă fără concept, dar depinde de ponderea pe care o acordăm fiecărui element în binomul esență-fenomen), în mod similar se poate susține că producția artistică este 'sistemică' în totalitatea sa, fiecare operă de artă poate fi, în principiu, creată sau discutată din perspectivă sistemică. Această viziune, care se poate dovedi deosebit de eficientă referitor la explicarea și stimularea creativității, mai ales în contextul actual dominat de interconectarea digital-semantică, pare să fi fost obscurată de către o tradiție predominant impresionistă și fenomenologică a criticii de artă, în detrimentul unei viziuni de esență analitică, prea puțin populară în lumea artei. Interesant de menționat este faptul că, în mare parte, și didactica artistică se bazează pe explicitarea viziunii analitice (tehnici, compoziție, elementele

mediului de lucru, iconologie, iconografie etc.) deoarece tratarea fenomenologică aparține etapei post-generative și nu poate fi folosită ca reper generativ decât în mod indirect și retroactiv (implică un exemplu finalizat).

Trăim într-o societate puternic infuzată cu implicații mai mult sau mai puțin evidente ale noilor rezultate științifice din Teoria Informației sau chiar Filosofia Informației. McQueen și Bawden studiază modul în care gândirea lui Luciano Floridi (filosof remarcabil contemporan, Anexa A.1, Floridi 2004, 2014), cu precădere în domeniul cercetării informației, poate influența practica artistică. Autorii studiului explorează situarea practicii artistice în raport cu teoriile contemporane ale informației și propun, în consecință, ca abordarea artei contemporane să depășească teoriile existente. Argumentarea include punerea în relație a unor exemple selectate din istoria artelor cu elemente semnificative din filosofia lui Floridi relevante pentru practica artistică și are ca scop o mai bună înțelegere a unei posibile sinergii între practica artistică și științele informației, susținută de filosofia lui Floridi. (McQueen & Bawden 2020).

Prin modelare se pot aborda entități sau fenomene complexe. În comunitatea științifică se discută despre modele ale percepției vizuale estetice, care încearcă să coreleze aspecte de percepție vizuală cu investigații asupra activității neurale presupus asociată cu aprecierea estetică, prin intermediul unor tehnici neurofiziologice și de imagistică cerebrală, de tipul fMRI (*functional magnetic resonance imaging*, imagistică prin rezonanță magnetică funcțională), magnetoencefalografie și electroencefalografie. Astfel, Liu și colaboratorii (Liu, Lughofer & Zeng, 2017) discută șase modele referitoare la aprecierea estetică pentru domeniul vizual (*the neuropsychological, information processing, mirror, quartet and two hierarchical feed-forward layered models*), cu scopul de a identifica o soluție pentru unificarea procesării informației vizuale cu activitatea cerebrală implicată în aprecierea estetică. Modelele enumerate sunt construite prin instrumente variate, de la funcții matematice

formalizate prin programe de calcul până la rețele neurale artificiale (RNA). Concluzia acestei cercetări arată că un model 'general' al aprecierii estetice, în cadrul descris de neuroestetică, va fi realizat în viitorul apropiat, având în vedere faptul că experiența estetică se naște din interacțiunea dintre sistemele neurale implicate în procese senzori-motorii, de valorizare emoțională și de constituire a înțelesului, a cunoașterii (Chatterjee 2014, *apud* Liu et al. 2017, p. 10).

Prin explicitarea acestui demers de modelare se poate înțelege funcția modelului de instrument al cunoașterii, implicat în procesarea informației referitoare la un domeniu. Modelarea, fie pe plan informatic (program de calculator) fie prin implementare fizică (robot, ca entitate fizică), poate funcționa și sub forma simulării (crearea unui echivalent funcțional, înlocuitor al unei entități vii complexe, a unui fenomen, proces complex) cu scopul de a verifica în practică, prin atingerea unor ținte vizate, veridicitatea modelării, deci realizarea cunoașterii. În acest mod, efortul de a crea Inteligența Artificială (IA) poate fi înțeles nu numai ca un scop cu finalitate practică (o entitate, eventual independentă, rațională), ci, mai ales în anumite etape de cercetare, ca un demers de a înțelege natura umană în toate aspectele de țin de procesarea informației prin procese cerebrale.

3. O scurtă incursiune în lumea formalismelor informaționale

3.1. Perspectiva ontologic-aplicată

Dacă unele proiecte de modelare pot fi rezolvate prin implicarea unor modele oarecum nu foarte complexe, limitarea venind, eventual, din direcția complexității pachetului de programe aferent, pentru aplicații de dificultate ridicată s-a impus identificarea unei metode cu eficiență crescută. În ultimele decade ale Sec XX (anii '80, '90) s-a dezvoltat și s-a impus utilizarea Ontologiilor Formale Aplicate (*Applied Formal Ontologies*, AFOs) cu scopul de a aborda problematici complexe,

de tipul aplicațiilor bio-medicale, sau din domeniul industrial, sau *Web*-ul semantic, prin cercetare interdisciplinară aflată la confluența ontologiei filosofice cu lingvistica, logica, științele cogniției și știința calculatoarelor (*computer science*). Aplicațiile analizei ontologic-aplicate se regăsesc în modelarea conceptuală, ingineria cunoașterii, managementul cunoștințelor, dezvoltarea sistemelor informatice, științe ale informării și documentării - biblioteconomie, reunite sub umbrela 'tehnologiilor semantice'.

Diverse resurse asociate unor inițiative din sfera disciplinelor umaniste (biblioteci, colecții publice sau private, arhive, muzee) au beneficiat de soluția digitizării informației aferente (abordarea denumită *digital humanities*). Operațiunea principală implicată în realizarea bazelor de date este organizarea și explicitarea structurii semantice care se pune în evidență în legatură cu colecția de artefacte vizată, sub forma unor vocabulare sistematice, *thesauri*, clasificări, ontologii, *folksonomies*, scheme conceptuale, grafuri conceptuale, hărți cognitive și altele (Stockinger, 2015). Scopul final, dincolo de organizarea colecției, este de a asigura accesul din exeterior, prin navigare și căutare, în mod coerent și unitar pentru o varietate de utilizatori potențiali, afiliați unor diverse domenii de cercetare (de ex. studii vizuale, științe sociale, istoria artelor, arheologie, patrimoniu, dar și educație! etc.). A se consulta și (Alexiev 2018, Benson 2011, Carriero et al. 2019).

Dintre instrumentele enumerate mai sus se evidențiază ontologiile, care, în ipostaza lor formală aplicată s-au dezvoltat cu precădere prin contribuția inițială unor filosofi contemporani (John F. Sowa, Barry Smith, Anexa A.1) prin valorizarea ontologiei filosofice [Anexa A.1] în sensul formalizării acesteia pentru tratarea unor aplicații specifice unor domenii de interes în care cercetarea se face în mod inerent apelând la colaborare inter- și pluri-disciplinară. În consecință, descrierea elementelor domeniului (entități; procese; relații între acestea: apartenență, moștenire proprietăți; devenire, ș.a.) trebuie să fie nu numai

formalizabilă prin limbaj de programare dar și accesibilă unei game largi de specialiști, eventual utilizatori mai mult sau mai puțin informați. O ontologie formală este o reprezentare (o modelare) conceptuală a unui domeniu, care asigură, în mod consensual și interoperabil, acces la informația aferentă domeniului.

Componentele unei ontologii pot fi: entități individuale (instanțe, obiecte); clase (seturi, colecții, concepte, tipuri de obiecte); relații: modalități în care clasele și entitățile interacționează; termeni funcționali: structuri complexe care pot înlocui entitățile individuale în propoziții logice; axiome: aserțiuni de formă logică, cu scopul de a descrie teoria domeniului; reguli: declarații sub forma „if-then" (antecedent-consecință) care descriu inferențele logice ce pot fi deduse în mod particular dintr-o aserțiune. (Dubielewicz, Hnatkowska, Huzar & Tuzinkiewicz, 2015, p. 5)

Ontologiile formale aplicate sunt instrumente încadrabile în trei nivele de complexitate/acțiune: ridicat (*upper-level*, superior), mediu (*middle-level*) și bazal (*low-level*), între acestea existând o dependență de sus în jos în ceea ce privește modul cum se fundamentează implementarea lor practică. Există diverse tipologii de abordări pentru ontologii formale, care și-au demonstrat utilitatea cu precădere în diverse aplicații, iar o parte din implementările cadru (*kit* de pornire, de configurare) sunt disponibile gratuit. (Guizzardi, Bottes Benevides, Fonseca, Porello, Almeida, & Prince Sales, 2022) Ontologiile formale aplicate respectă o serie de principii (Hoehndorf, Schofield, & Gkoutos, 2015, p. 1077) care determină eficiența lor în utilizare, prin furnizarea de: a) identificatori pentru clase și relații, care reprezintă fenomene din interiorul unui domeniu, în acest mod sprijinind integrarea datelor domeniului; în aceeași idee, oferă etichete care se constituie în vocabularul domeniului; b) date descriptive (*metadata*) asociate cu clase și relații, ceea ce permite utilizatorilor umani să obțină acces la înțelesul acestora și să poată utiliza adnotarea (scurtă descriere) precum și alte

aplicații; c) axiome și definiții formale care facilitează prelucrarea computerizată a unor aspecte privind semantica claselor și relațiilor.

Ontologiile formale oferă suport pentru integrarea datelor eterogene, multimodale, din unul sau mai multe domenii adiacente, sprijinind metode de descoperire a cunoștințelor în bazele de date (*data mining*).

3.2. Inteligența Artificială și tehnologiile imersive în creația artistică și învățământul universitar

O altă formă de procesare formală, algoritmică a informației este IA, care, de multe ori este integrată ca factor de decizie automată în modelele de tip ontologic aplicat. Preocuparea oamenilor de știință referitor la inteligența artificială a apărut în mod natural în contextul revoluțiilor științifice și a fost impulsionată de necesitatea găsirii unor soluții la problemele ce au survenit în aplicațiile de tip militar și industrial (control automat), referitoare la comunicare (gestionarea limbajului natural) sau în știința calculatoarelor (algoritmi, sisteme de decizie). Inteligența artificială (IA), inteligența 'mașinilor' (denumire dată inițial artefactelor mecanice și care s-a extins ulterior asupra celor informatice) se definește prin contrast cu inteligența naturală (manifestată de entități biologice) dar are scopuri similare, de a învăța, de a rezolva o problemă complexă, de a lua o decizie, sau, accepțiune mai recentă, de a derula procese raționale. Implementarea inteligenței artificiale se realizează prin intermediul a două tipologii de algoritmi (proceduri compuse dintr-o succesiune de pași computaționali elementari, care conduc la rezolvarea unor probleme) (Edmonds, 2018): de tip simbolic (utilizează elemente preluate din limbaje, acestea bazându-se pe operarea cu simboluri) și de tip conexionist (bazate pe o tratare statistică, cu învățare; în principal, prin imitarea structurilor de rețele neurale naturale (RNN) se proiectează o gamă variată de rețele neurale artificiale - RNA).

Obiectivul general al IA este procesarea informației, mai concret reprezentarea cunoștințelor (*knowledge representation*), raționament artificial (*automated reasoning*), percepție automată (*machine perception*) de tipul vedere automată (*automated vision*) precum și altele similare. Dintre cele mai raspândite metode de procesare a informației cu RNA se remarcă recunoașterea automată (*pattern recognition*).

Inteligența Artificială reprezintă, în ultima perioadă, un instrument intens solicitat în creația artistică. Lucrând cu IA, artiștii nu numai că realizează opere de artă, dar, pe de altă parte, cum arată Istoria Artei în cazul apariției unor noi tehnologii, descoperiri, ei pun în discuție înseși fundamentele fenomenului respectiv, iar în acest caz avem de-a face cu interogarea fenomenului creativității. După impunerea IA în practica științifică, au urmat succesive etape de chestionare a creativității mașinii de către specialiștii în psihologie, inginerie, filosofie, anume simultan cu succesivele etape în care noi rezultate referitoare la evoluția implementărilor IA erau comunicate public.

Mazzone și Elgammal raportează o cercetare referitoare la procese de tip IA dezvoltate cu scopul de a realiza creație artistică dar și la efectul acestui studiu în ceea ce privește înțelegerea, în contextul Sec XXI, a definițiilor artei și artistului. Autorii arată motivele pentru care produsul generat prin IA trebuie considerat ca fiind artă și sugerează în ce mod ar trebui să fie reconsiderate creativitatea umană și cea automată (*machine creativity*). Pornind de la un efort amplu de analiză stilistică și detectând recurențe (*patterns*), similitudini stilistice pe fondul creației artistice universale, Mazzone și Elgammal au studiat aspecte de istoria și dinamica producției artistice umane, și au imaginat un mod în care acele similitudini stilistice pot fi modelate pentru a fi furnizate spre învățare sistemului automat. Autorii susțin, ca o concluzie, importanța instaurării unui parteneriat între cei doi creatori, om și mașină, pentru potențarea capacității creative a fiecăruia dintre cei doi parteneri. (Mazzone & Elgammal, 2019) Viabilitatea ipotezelor mai sus exprimate era deja

probată prin succesul avut la o vânzare în licitație a unei opere realizată prin contribuția IA (*Portrait by AI program sells for $432,000*, https://www.bbc.com/news/technology-45980863, 25 Octombrie 2018).

Caramiaux și Donnarumma descriu o cercetare colaborativă hibridă (artă-știință), care combină tehnologii computaționale de tip învățare automată și inteligență artificială cu interpretarea muzicală și coregrafia. Sunt prezentate două lucrari de artă care au rezultat din această colaborare. Studiul prezintă în final impactul tehnologiilor computaționale asupra interpretării muzicale. (Caramiaux & Donnarumma, 2020)

Domeniul compoziției muzicale fiind poate mai accesibil intervenției IA datorită caracterului formal avansat al scriiturii muzicale, suntem de ceva timp martorii apariției unor sisteme automate pentru compoziție muzicală, care pot fi configurate conform unor prescripții dorite. Remarcăm, dintre acestea unul care dispune de platformă online: AIVA (https://www.aiva.ai/) [Anexa A.7]

Constatând răspândirea extinsă a acestor instrumente ce sunt folosite în producția artistică, considerăm că ar fi extrem de util, dacă nu obligatoriu, în masura disponibilității unor versiuni comerciale stabile, ca sistemul educațional universitar să ia în considerare organizarea unor cursuri de specialitate dedicate. Astfel, studenții ar dobândi competențe asociate cu aceste tehnologii digitale evoluate, care intervin semnificativ în producția artistică de nivel ridicat.

Institutul pentru Tehnologii Informaționale în Educație (*Institute for Information Technologies in Education*) al UNESCO a inițiat o nouă serie de publicații denumită Transformarea Digitală a Educației (*Digital Transformation of Education*), care se ocupă de cercetarea stadiului avansat în tehnologie: date primare, studii analitice, învățare personalizată, inteligență artificială, *cloud computing* (aplicații și stocare de date - distribuite), învățare automată, din perspectiva interesului potențial pentru studenți, cadre didactice, părinți și administratori din educație. Una din publicațiile recente comunică un mesaj important, prin insuși titlul său: *AI in Education: Change at the Speed of Learning* („IA în educație:

adaptarea sistemului în mod sincron cu învățarea"). (Duggan, 2020) Cititorul află ca IA va avea un rol rol fundamental în realizarea promisiunii relativ la învățarea personalizată, prin capacitatea IA de a livra, configura conținuturi la un pas al învățării în acord specificul fiecărui student. IA are capacitatea de a identifica, sintetiza și recomanda seturi de informație.

Castellanos și Pérez, în studiul intitulat *New Challenge in Education: Enhancing Student's Knowledge through Augmented Reality* („Noi provocări în educație: potențarea cunoașterii studenților prin utilizarea realității augmentate"), realizează o trecere în revistă a modului în care este utilizată RA la diverse nivele educaționale, discută interacțiunea acesteia cu mediul educațional și arată unele probleme care conduc la reluctanță față de RA. Concluziile sunt în acord cu poziția exprimată de către Bower și colaboratorii (Bower, Howe, McCredie, Robinson, & Grover, 2014), anume că RA ajută studenții, datorită tehnicii de imersiune, să realizeze conexiuni mai persistente în interiorul setului de cunoștințe, prin implicarea unor diverse tipuri de informație. De asemenea, RA plasează studentul într-un mediu efectiv de învățare care incorporează experiențe reale la nivelul procesului educațional din școală și, prin intermediul *game-based learning* (învățarea bazată pe joc, scenariu) îl plasează la nivelul unui narativ virtual în care joacă un rol care pregătește pentru viața reală. (Bower et al., 2014 *apud* Castellanos & Pérez, 2017). Un alt avantaj este acela că RA permite experimentarea cu modele virtuale imersate în scene aparținând lumii reale. Realitatea augmentată poate sprijini procesul educațional în două modalități: fie prin furnizarea de experiențe de învățare pre-configurate, ceea ce conduce la dezvoltarea unor rezultate de nivel primar din gama asimilării cunoștințelor, fie prin metoda *learning by design* (învățare prin proiectare, constituire de informație), ceea ce, conform paradigmei educaționale construcționiste, dezvoltă abilități de gândire integrativă (analiză, evaluare, creație). (Castellanos & Pérez, 2017)

Avila-Garzon, Bacca-Acosta, Kinshuk, Duarte & Betancourt au realizat o analiză bibliometrică asupra *metada* (datelor descriptive) prezente în articole științifice publicate de-a lungul a 25 de ani (perioada 1995-2020) pentru a pune în evidență inițiativa referitoare la utilizarea realității augmentate (RA) în educație. Se face remarca potrivit căreia, printre tehnologiile educaționale care sunt recunoscute a oferi un suport efectiv pentru predare și învățare, RA se bucură de tot mai mult interes, la nivel internațional, datorită faptului că furnizează experiențe de învățare care nu pot fi obținute prin alte metode. RA permite vizualizarea lumii reale, peste care se suprapune informația digitală (Azuma, 1997, *apud* Avila-Garzon et al., 2021). RA oferă forme noi de interacțiune cu conținuturile educaționale, vizualizare îmbunătățită a fenomenelor studiate. Domeniile care se bucură de existența unor aplicații de acest gen sunt științele, ingineria, disciplinele sociale (Avila-Garzon et al., 2021) dar și, adăugăm noi, artele, atât pentru scopuri educaționale cât și pentru realizarea și difuzarea creației artistice. Studiul publicat de Avila-Garzon și coautorii poate fi folosit ca documentare de către factorii de decizie care doresc să promoveze adoptarea tehnologiilor RA în educație.

3.3. Tratarea informației prin intermediul Ontologiilor Formale Aplicate

Ontologiile Formale Aplicate (OFAs) sunt utilizate în game largi de aplicații și în sfera umanistă, pornind de la catalogarea patrimoniului (Alexiev 2018, Dijkshoorn 2018, Dijkshoorn, Jongma, Aroyo, et al. 2018), trecând prin utilizarea ca instrument de lucru pentru documentarea și creația artistică (Teatru) și mergând până la instrumente de lucru pentru organizarea informației și administrare în universități.

Getty Research Institute a dezvoltat *Getty Vocabularies* (adevărate baze de cunoștințe) pentru a facilita acces structurat la fondul de artefacte al Institutului, prin terminologie pentru arte, arhitectură, arte decorative, material arhivat, surogate vizuale, conservarea artei. [Anexa A.2] Un volum mare de informație despre resursele Institutului (colecții fizice și

digitale, bibliografii, cataloage, arhivă fotografică) este exploatabil, prin căutare informatizată, de către cercetători care lucrează în domeniile asociate resurselor, apelând la vocabulare aflate în formate precum *Linked Open Data*, *XML*, *Relational Tables, API (application programming interface)*. O descriere detaliată a acestor vocabulare este disponibilă în publicația *Introduction to Controlled Vocabularies. Terminology for Art, Architecture, and Other Cultural Works* (Harpring, 2010) și [Anexa A.2]

Un alt exemplu de utilizare a tehnologiilor informatice din categoria ontologiilor formale pentru tratarea datelor provenite din descrierea patrimoniului cultural este CIDOC CRM (*Conceptual Reference Model*, Model referențial conceptual), dezvoltat sub auspiciul Consiliului Internațional al Muzeelor (ICOM), prin intermediul organismului său numit Consiliul Internațional pentru Documentare (CIDOC). CIDOC CRM este „un instrument teoretic și practic pentru integrarea informației din domeniul patrimoniului cultural. Acesta ajută cercetătorii, administratorii și publicul să exploreze problematici complexe cu privire la trecutul istoric, accesând seturi de date dispersate și diverse. Modelul atinge acest obiectiv prin furnizarea unor definiții și structuri formale pentru descrierea conceptelor și a relațiilor implicite sau explicite utilizate în documentațiile de patrimoniu cultural sau de interes general, în vederea explorării, cercetării acestor documentații (anume, s-a realizat o ontologie formală).” [Anexa A.2]

CIDOC CRM a fost dezvoltat în așa fel încât să susțină o interpretare comun acceptată a informației din domeniul patrimoniului cultural, prin aceea că oferă un cadru comun și extensibil pentru integrarea informației de patrimoniu cultural bazată pe studiu practic; în același timp, impune un limbaj comun pentru experții din domeniu, fiind și un bun exemplu de modelare conceptuală. (Doerr 2003, Doerr, Gradmann, Hennicke, Isaac, Meghini & Sompel 2010) O extensie a CIDOC CRM a fost realizata de către Carboni și De Luca, raportată în anul 2019 (Carboni & De Luca, 2019). Noua contribuție, importantă

pentru înțelegerea și analiza patrimoniului, se referă la o nouă ontologie capabilă să trateze reprezentări vizuale de tipul funcțiilor-semn (*sign-functions*) care se întâlnesc în studiul iconografic, anume punând în relație reprezentarea vizuală cu clase tipologice conceptuale.

Cercetătorii de la Warburg Institute din Londra au raportat recent o contribuție similară (Gartner, 2020), anume definirea unei ontologii operabile pe calculator (*machine-readable*) pentru identificarea subiectelor (conținuturilor) iconografice. A fost construit un fundament pentru o ontologie ce tratează indicatorii de subiect iconografic pentru uzul istoricilor de arte în demersul lor de identificare specifică. Instrumentul de lucru este formalizat sub standardul OWL (*Web Ontology Language*) pretabil la interogări XML (*Extensible Markup Language*), atât de către operator uman cât și formulate de sisteme de calcul. Dintre direcțiile viitoare de cercetare se evidențiază și posibila integrare a tehnologiilor de recunoaștere de imagine (*image recognition technologies*), cu scopul de a oferi sprijin pentru soluții de tratare automată a identificării iconografice.

Baroncini, Daquino și Tomasi (2021), în publicația *Modelling Art Interpretation and Meaning. A Data Model for Describing Iconology and Iconography*, extind preocuparea de modelare, în contextul științific al istoriei artei digitalizate (*Digital Art History*), de la perspectiva iconografică la cea iconologică (în accepțiunea dată de Aby Warburg și Erwin Panofsky). Astfel, modelarea ontologică tinde către extensii care abordează fenomene culturale, aspecte simbolice care operează la nivel cultural. Cercetătorii au lucrat pe un *corpus* de 50 de studii iconologice realizate de către istorici de artă renumiți, identificând o serie de structuri recurente (*patterns*) pe care le-au relaționat cu situații de interpretare iconologică. Ca bază metodologică a fost folosit CIDOC CRM. Cu rezerva unor limitări declarate, rezultatele obținute permit o interpretare vizuală a artefactelor culturale prin evidențierea unor legături cu contextul mai larg cultural în care acestea se manifestă. Observăm, dincolo de utilitatea menționată a aplicațiilor descrise mai sus, faptul că sunt introduse

metode computaționale utilizabile în studiul iconografic și iconologic, deci formalizări computerizate în domeniul analizei vizuale pentru domeniul artistic și, în general, cultural.

Administrarea și sistematizarea patrimoniului cultural beneficiază de contribuții și din partea cercetării orientate spre studiul inteligenței artificiale avansate. Garozzo, Pino, Santagati și Spampinato publică o cercetare (*Harnessing the Power of Artificial Intelligence for Modelling and Understanding Cultural Heritage Data*) care implică utilizarea inteligenței artificiale de tipul ontologiilor computaționale împreună cu tehnici recente de genul *deep learning* (învățare profundă), cu scopul de a efectua identificare și extragere (regăsire) semantică de date, cu adresare prin conținut (*content-based semantic retrieval*) în cazul patrimoniului cultural. (Garozzo, R., Pino, C., Santagati, C. & Spampinato, 2020) Sistemul propus, dotat cu inteligență artificială, folosește ontologii computaționale pentru modelarea artefactelor culturale. Secțiunea ontologică se ocupă de modelarea datelor și anotarea (alocare etichete descriptive) la nivel de concept, coordonând astfel procesul de învățare, implementat prin rețele neurale de tip CNN (*Convolutional Neural Network*), care realizează categorizarea și regăsirea imaginilor.

Având ca material primar multitudinea ontologiilor formale aplicate la gestionarea patrimoniului cultural, Nafis, Yahyaouy și Badraddine au efectuat un studiu comparativ pentru a identifica un candidat ideal pentru a realiza un sistem complet destinat managementului, procesării și publicării datelor referitoare la patrimoniul cultural tangibil și intangibil din Maroc (Nafis, Yahyaouy & Badraddine 2019). Luând în considerare principiile ce decurg din interconectarea *open access* a bazelor de date (*Linked Open Data*) se pun în evidență o serie de criterii în funcție de care s-ar putea selecta, dintr-un larg set de modele disponibile, o ontologie aplicată care să corespundă unei anumite viziuni necesar a fi luată în considerare pentru problematica țintă.

Tapia-Leon, Rivera, Chicaiza și Lujan-Mora au realizat un studiu cu scopul de a pune în evidență utilizarea ontologiilor formale în universități, pornind de la ideea că aceste instituții, conform cu statutul lor de izvor de cunoaștere, ar beneficia semnificativ ca urmare a implicării ontologiilor în reprezentarea cunoștințelor și managementul cunoașterii (relația cu beneficiarii educaționali). Studiul s-a bazat pe cercetarea unui număr de circa 2800 de articole din care au fost selectate 52 de lucrări științifice, pentru o analiză mai detaliată, aplecându-se asupra varietății de tipologii a ontologiilor, limbajelor, vocabularelor utilizate. Concluziile subliniază importanța pe care o poate avea utilizarea ontologiilor formale în învățământul superior, mai ales pe direcția scenariului conturat de alternativa *e-Learning*, literatura de specialitate recomandând sisteme de *e-Learning* proiectate cu ajutorul ontologiilor și *Web*-ului semantic (formalizare a informației –date, procese, utilizatori într-un mod universal accesibil și scalabil, transferabil). (Tapia-Leon, Rivera, Chicaiza & Lujan-Mora, 2018)

4. Noi paradigme educaționale în Societatea Informațională și Economia Cunoașterii

4.1 Considerații generale

Baker, Phelan, Woods, Boyd, Rowland și Ng arată că paradigmele educaționale pot manifesta asemănări și deosebiri, dar sunt construite pe fundamente separate în ceea ce privește viziunea ontologică (ceea ce există în lumea înconjurătoare) și concepția epistemologică (cum asimilăm ceea ce există). Fiecare dintre ele manifestă o perspectivă aparte asupra: scopului educației, natura cunoștințelor, modul în care este valorizată și inserată în curriculum cunoașterea, ce înseamnă a învăța și cum este evaluată învățarea, rolul și natura cadrelor didactice și studenților în procesul de învățare (Baker, Phelan, Woods, Boyd, Rowland & Ng, 2021).

Profesorul Tom H. Brown (*University of South Africa*) a publicat o serie de articole în care a analizat evoluția paradigmelor educaționale în raport cu transformările ce au avut loc în societate, și care au exercitat o presiune determinantă, venind mai ales din direcția tehnologiilor informaționale. El remarcă faptul că practica educațională se înnoiește sub presiunea exercitată de TIC, dar intervin și aspecte referitoare la trecerea învățământului la o etapă de intensă comercializare și globalizare, concomitent cu schimbările sociale și creșterea competiției în ceea ce privește calitatea învățământului. Schimbările în ceea ce privește modul în care se realizează predarea și învățarea se produc în contextul evoluțiilor care se înregistrează la nivelul mediului educațional. (Brown 2006, 2015)

Brown arată că paradigmele educaționale actuale se concentrează nu numai asupra producerii de cunoștințe (ca în trecut) ci mai ales asupra aplicării efective, integrării și manipulării informației și cunoașterii existente. Volumul de informație și cunoștințe aflat la dispoziție este în constantă și dramatică creștere, iar acestea nu se mai regasesc numai în sursele tradițional consacrate (biblioteci fizice, cărți, având ca sursă științifică profesori și experți). Se observă faptul că producția de cunoștințe este înlocuită, într-un anume mod, de configurarea cunoștințelor (*knowledge configuration*). (Brown 2015) Brown susține ideea conform căreia, în condițiile actuale (n.n. în care sursele de informație sunt distribuite, multe resurse operaționale funcționează în *cloud*, se manifestă învățarea continuă de-a lungul vieții, multe din profesii sunt dominate de TIC ș.a.m.d.) se impune o nouă paradigmă educațională, pe care o denumește 'navigaționism' (*navigationism*). Conform cu această paradigmă, spune Brown, „beneficiarul învățării trebuie să fie capabil să găsească, să identifice, să manipuleze și să evalueze informație și cunoștințe, să integreze această cunoaștere în lumea sa profesională și viața personală, să rezolve probleme și să comunice altora această cunoaștere*"([…]learners should be able to find, identify, manipulate, and*

evaluate information and knowledge, integrate this knowledge into their world of work and life, solve problems, and communicate this knowledge to others) (Brown 2015, p. 232). Aceste considerente sunt o consecință naturală a extinderii și înafara 'școlii' (ca spațiu fizic definit) a 'comunităților de studiu și practică', dat fiind interconectarea resurselor, prin intermediul platformelor de comunicare, și statutul 'ubicuitar' al utilizatorului TIC în viața de zi cu zi, atât cea profesională cât și cea personală.

Brown (2015) remarcă importanța tehnologiilor din sfera rețelelor sociale și a altora orientate către procesarea informației, importanța Internetului, în ansamblul său, a cursurilor gratuite pentru auditoriu larg (*Massive Open Online Courses*, *MOOC*), a resurselor educaționale deschise, cu acces liber (*Open Educational Resources*, *OER*) care transformă în mod fundamental accesul la informație și educație. Se dezvoltă foarte mult învățarea independentă și auto-condusă. Brown este de părere că, în general, profesorii, lectorii, educatorii trebuie să furnizeze strategii de navigare în oceanul de informație și cunoștințe aflate la dispoziție.

Brown (2006) evaluează modificarea paradigmelor în educație punând în contrast reciproc pe acelea care au fost, sunt sau vor fi valabile în trei perioade: Trecut, Prezent, Viitor. El pune în evidență progresii (T; P; V) de genul: a) Adoptarea cunoștințelor; producerea de cunoștințe; navigarea prin cunoștințe. b) Behaviourism, obiectivism; Cognitivism, constructivism; Navigaționism, conectivism. c) Instruire; facilitarea învățării; îndrumare și mentorat; d) Culegerea informației; generarea informației; navigarea informației; e) Constituirea de cunoștințe; managementul cunoașterii; identificarea semnificației, interpretarea (resursei educaționale).

În același sens, Brown (2006) sesizează o schimbare de paradigmă (pe aceleași paliere temporale, T: era adoptării cunoașterii; P: era producerii de cunoaștere; V: era navigării cunoașterii) în cazul rolurilor care intervin în procesul educațional. Astfel, la beneficiarul învățării, succesiunea este: adoptarea cunoașterii; producerea de cunoaștere;

navigarea cunoașterii. La cadrul didactic, succesiunea este: instruire; facilitarea învățării; îndrumare și mentorat. La designer-ul instrucțional, succesiunea este: proiectarea procesului de instruire și ponderarea conținuturilor; proiectarea facilitării învățării și a activităților de învățare, re-/configurarea cunoștințelor; proiectarea activităților de îndrumare și navigare, configurarea instrumentelor de navigare. Este interesant faptul ca Brown menționează și un al patrulea rol, acela de 'specialist în prelucrarea informației', pe care noi îl vedem mai mult ca un *alter-ego* al cadrului didactic, un set de competențe ale acestuia, deoarece nu considerăm posibilă o separare a activităților de prelucrare a informației de persoana care gestionează conținuturile informaționale (profesorul).

Este lesne de înțeles că cercetarea abundentă ce se circumscrie domeniului, mai ales în contextul Societății Informaționale și al Economiei Cunoașterii, a condus la punerea în evidență, propunerea, descrierea unei game foarte variate de paradigme, mini- și micro-paradigme, metode, practici didactice care sunt relaționate la educația asistată de tehnologii informaționale. De Oliveira și colaboratorii (de Oliveira et al., 2015), precum și Sanchez Cabrero și Costa Román (Sanchez Cabrero & Costa Román, 2018) menționează existența unor astfel de paradigme didactice (*new pedagogies*), al căror nume este mai mult decât edificator: *2.0 Learning, Connectivism, Communities of Enquiry, e-Learning and e-Pedagogy* (Beetham, McGill și Littlejohn, 2009 *apud* de Oliveira et al. 2015), *Communities of Practice, Curriculum Development and Rhizomatic Knowledge, Collaboration and Meta Cognition* (Attwell și Hughes 2010 *apud* de Oliveira et al. 2015). Educația formală este completată de „o nouă ecologie a experiențelor de învățare bazată pe ubicuitatea acestor experiențe, potențate de TIC", prin conceptul spațiilor de învățare (*Learning Spaces*, Leander, Phillips & Taylor, 2010 *apud* de Oliveira et al. 2015), dar și prin utilizarea portofoliilor și a mediului personalizat de învățare (*Personal Learning Environment* – Dabbagh, Kitsantas 2012; Castañeda, Adell 2013 *apud* de Oliveira et al. 2015)". Constituirea în

comun a cunoștințelor, de către participanții la procesul didactic centrat pe student (ce implică și pe potențialii angajatori, dar și o serie de specialiști din domeniu) este o paradigmă recentă promovată de către societatea informațională interconectată în rețele de comunicare (de Oliveira et al. 2015). Alte paradigme investigate sunt *Actor-network theory, Network Learning, e-learning 2.0, Microlearning, Nano-learning, University 2.0, Curriculum 2.0, Pedagogy 2.0, Navigationism* (Sanchez Cabrero & Costa Román, 2018).

4.2 Platforme electronice pentru predare-învățare

Unul din cele mai solicitate sisteme de predare-învățare, dintre cele fundamentate pe TIC, este cel denumit generic *e-Learning*. Motivat de instaurarea treptată, dar dinamică, prin varietăți diverse de implementare, definiția acestui sistem este larg discutată, dar, în principiu presupune livrarea de experiență didactică și conținuturi educaționale prin intermediul tehnologiilor digitale. S-ar încadra în categoria *digitally enhanced education* (educație augmentată digital) (Davies, Mullan & Feldman, 2017) și are avantaje și dezavantaje (acestea din urmă datorându-se mai ales neadaptării metodei la domeniul particular vizat) intens analizate de către literatura de specialitate, din care vom sugera câteva repere. Implementarea concretă cea mai populară este sub forma unui LMS (*Learning Management Systems*, sisteme de management al învățării) iar dintre acestea se remarcă Moodle (https://moodle.org/), în calitatea sa de soluție gratuită, configurabilă, *open source*, alături de alte soluții, în principal comerciale, de diverse configurații. LMS sunt sisteme integrate care asigură crearea și publicarea de cursuri și teste, accesibile pentru studenți, aceștia fiind monitorizați și evaluați prin facilitățile platformei. (Valverde-Berrocoso, Garrido-Arroyo, Burgos-Videla & Morales-Cevallos, 2020) Deși sunt inerent conectate la Internet, pentru a asigura acces de la distanță și lucru cu resurse externe, eventual de tip *cloud*, pot fi folosite și la activitatea *on-*

site, ca instrument curent pentru orice situație, eventual cu conexiune *wireless*. Este important de sesizat utilitatea acestui sistem mai ales în cazul interconectării cu resurse *online*, facilități, laboratoare, soluții care fac apel la tehnologii imersive (realitate virtuală, augmentată, extinsă etc.).

Deși de multe ori tehnologia *e-Learning* este confundată cu o alternativă electronică a învățământului la distanță (de tip clasic, prin corespondență), care poate a cunoscut și situații controversate, se constată că interesul pentru această formă de educație este în creștere, mai ales pentru acele implementări care adresează cu success particularitățile dorite pentru procesul educațional și demonstrează o funcționare eficientă și prietenoasă cu utilizatorii. O mare parte din LMS se regăsesc pe Internet sub forma MOOC (*Massive Open Online Courses*) valorificând resurse cu acces gratuit (*open access*) puse eventual la dispoziție de către instituții educaționale (universități, școli), entități profesionale (asociații, fundații), inițiative private cu resurse gratuite, sub incidența convenției *Creative Commons* (https://creativecommons.org/). Un dezavantaj al cursurilor 'masive' *online* ar fi acela al lipsei de personalizare în funcție de student, dar se dezvoltă în paralel soluții de personalizare a învățării cu ajutorul inteligenței artificiale – selecție dinamică de conținuturi, interacțiune cu utilizatorul etc.

Opțiunea pentru o soluție *e-Learning* se formulează la nivel instituțional, eventual în baza unui audit și a unei strategii pentru adoptarea soluțiilor digitale (oportunitate, eficacitate, adaptabilitate, pretabilitate, cost, efecte psiho-sociale și profesionale). O tratare adecvată a implicării acestor soluții presupune o amplă și aprofundată documentare, atât în literatura de specialitate (cercetare universitară în domeniu, cercetători independenți) cât și cunoașterea documentelor specifice (recomandari, standarde, proiecte specifice, studii de caz) emise de către instituții cu impact în sistemul educațional (asociații universitare internaționale, comitete profesionale, politici și programe ale Comunității

Europene sau ale organismelor internaționale, ș.a.). O selecție conținând studii și documente importante, referitoare la educația sprijinită prin TIC, predare-învățare *online*, *e-Learning* se află la Anexa A.3

Printre inițiativele Uniunii Europene referitoare la educație se numără și *Digital Education Action Plan (2021-2027)* (Planul de Acțiune pentru Educație Digitală) 'o inițiativă actualizată a UE de a sprijini adaptarea sustenabilă și efectivă a educației și sistemelor de instruire ale statelor membre la era digitală'. [Anexa A.5] Planul de Acțiune stabilește două arii prioritare: 1. Promovarea dezvoltării unui ecosistem de înaltă performanță pentru educația digitală. 2. Îmbunătățirea abilităților și competențelor digitale necesare în transformarea digitală.

Inițiative similare, eventual bazate pe analize de variată amploare se regăsesc și la nivel guvernamental în state membre, pentru adoptarea politicilor naționale, sau gestionate de către alte organizații care operează la nivel național sau internațional (OECD, asociații profesionale).

Cu siguranță, punerea în aplicare a soluțiilor de digitalizare a educației trebuie privită critic pentru a avea eficiența scontată. Adrian Kirkwood și Linda Price, în articolul *Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review* („Predare și învățare augmentată prin tehnologie, în învățământul superior: ce este 'augmentat' și cum putem certifica acest lucru ? O trecere în revistă critică a publicațiilor din domeniu") ajung la concluzia că transformarea procesului educațional este o activitate complexă care implică o gândire sofisticată a scopurilor oricărei intervenții, o proiectare a evaluării și interpretării rezultatelor obținute în fiecare context particular. Este nevoie de cercetări extinse pentru a certifica factorii care intervin și potențialul real al tehnologiei de a transforma experiențele de învățare ale studentului. Se recomandă cercetătorilor implicați să examineze cu atenție metodele abordate și premizele de la care pleacă cercetarea, precum și limitările, dar și gama de aplicare a rezultatelor. (Kirkwood & Price, 2014)

Arhivele publicate *online*, atât cele publice dar și cele cu acces controlat, pot deveni valoroase resurse pentru sistemul educațional. Gaona-García, Sanchez-Alonso și Fermoso García propun o metodă sistematică prin care se studiază resursele bibliotecii digitale 'Europeana' (https://www.europeana.eu/en), care gestionează artefacte digitale referitoare la patrimoniul cultural, pentru a pune în evidență reutilizarea acestora în scop educațional. În fapt, autorii testează capacitatea bazei de date de a răspunde unor interogații care să conducă la identificarea și extragerea unor artefacte utile ca resurse educaționale pentru a fi utilizate în sisteme de tip *e-Learning*. Rezultatul este pozitiv, dar autorii arată că metoda lor este doar un început în valorificarea educațională extinsă a bibliotecii digitale 'Europeana'. (Gaona-García, Sanchez-Alonso, & Fermoso García, 2017)

Un alt studiu, realizat de Anagnostou, Chatziefstratiou, Peristeri și Theofanellis, oferă sugestii în legătură cu modul în care 'Europeana' poate fi folosită în scopuri pedagogice pentru promovarea patrimoniului cultural european. Autorii prezintă 'Europeana' ca fiind un instrument educațional pentru care se prezintă un scenariu contextual, în cadrul căruia se operează cu subiecte care implică istoria Europei, în special cu referire la artefacte incluse în colecția gestionată de 'Europeana', dar și de altă proveniență. Concluzia autorilor este aceea că 'Europeana' este o sursă primară credibilă, disponibilă *online*, cu ajutorul cărora studenții pot desfășura cu succes activități specifice unui proces educațional tipic dar adaptat la cerințele Sec XXI, mai efectiv și mai atractiv datorită resurselor digitale implicate. (Anagnostou, Chatziefstratiou, Peristeri & Theofanellis, 2019)

Tratarea ontologic-aplicată se manifestă și în domeniul profesional al teatrului. Vincenzo Lombardo și Antonio Pizzo comunică o cercetare care se ocupă de vizualizarea intențiilor personajelor, un aspect de interes atât pentru cadrele didactice cât și pentru profesioniști (regizori, actori). Este prezentat un instrument interactiv, bazat pe

abordarea ontologic aplicată, pentru vizualizarea unei reprezentări analitice a relațiilor dintre intențiile și acțiunile personajelor (cu desfășurarea lor în timp). Sistemul implementat a fost testat pe analiza unei scene din *Hamlet* și a fost folosit pentru studii dramatice și didactică. (Lombardo & Pizzo, 2014) O tratare mai avansată ca nivel al cercetării este prezentată de Damiano, Lombardo și Pizzo în articolul *The ontology of drama* („Ontologia pentru arta teatrală"). Autorii prezintă *Drammar*, o implementare care formalizează elemente specifice artei dramatice, prezente în literatura de specialitate (critică, semiotică, estetică, psihologie) într-un mod independent de forma lor de manifestare în *media* (clasice sau *new media*). Soluția adoptată propune astfel un model formal interoperabil pentru studiul artei teatrale, pornind de la elemente prezente într-o mare varietate de surse documentare *off-line* și *online*. (Damiano, Lombardo & Pizzo, 2019)

Este bine cunoscut faptul că educația asistată de calculator s-a impus, pe diverse nivele de inserție, odată cu disponibilitatea infrastructurilor necesare (cost și management accesibil) și în paralel cu abilitarea participanților la procesul educațional de a opera aceste resurse. Dacă inițial computerele erau accesibile doar la nivelul instituțiilor de învățământ, prin miniaturizare (laptop, tabletă) și reducerea costului au devenit accesibile și studenților, astfel încât astăzi este de neconceput ca instituțiile să nu dispună de laboratoare și echipamente digitale, iar participanții la procesul didactic în majoritate dispun măcar de minimum necesar în acest sens.

Studii și proiecte în ceea ce privește digitalizarea învățământului s-au realizat în mod constant, rezultatele fiind publicate în literatura științifică de specialitate și în documente programatice ale unor instituții și organizații, de nivel național sau internațional. Semnalăm derularea unor proiecte de către asociațiile universitare ELIA (European League of Institutes of the Arts, https://elia-artschools.org/) și AEC (The Association

Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, https://aec-music.eu/) [Anexele A.4, A.5]

Cu ocazia instaurării recentei pandemii, în urma trecerii forțate în mediul *online*, sau sub formă mixtă (*blended*), a procesului educational, dar și ca o consecință a unei 'dezvoltări' forțate a educației asistată de TIC, s-au făcut evaluări în legătură cu avantajele și dezavantajele care s-au manifestat în învățământul de diverse nivele și cu diverse specializări. Cu această ocazie au fost depășite de nevoie unele inerții și rețineri în ceea ce privește educația digitală *online*, s-au evidențiat unele avantaje de mult promovate de către specialiști dar ignorate de practica educațională și s-au gândit strategii de evoluție a paradigmelor didactice în Era Digitală, ca o consecință a învățamintelor trase din perioada pandemică.

A apărut întrebarea dacă, referitor la învățământul artistic, se poate înlocui activitatea care în mod normal se desfășura în atelier, în studio, sau dacă ar fi avantajos un sistem mixt (*blended*) care să ducă pe un nou palier concepțiile anterioare privind organizarea predării și învățării. O cercetare care ar putea ajuta la găsirea unui raspuns este detaliată de Sinfield și Cochrane în articolul științific „Un cadru formal pentru re-gândirea pedagogiei în cursurile de design bazate pe studio" (*A framework for re thinking the pedagogy of studio-based design classrooms*). Autorii explorează aplicarea unei metodologii care să fundamenteze reproiectarea strategiilor pedagogice pentru cursurile de design derulate în studio, pentru programe universitare de licență. Metodologia propusă conduce la instaurarea unei 'ecologii de resurse' (*ecology of resources*) care să stimuleze contexte pedagogice rizomatice, cu scopul de a promova formarea unor echipe colaborative de studenți și să se depășească astfel structura educațională tradițională. Modelele alternative investigate de autori au rolul de a îmbunătăți mediul definit de studio, tipic caracterizat prin centrarea pe profesor, cu scopul de a gestiona traseul educațional al studentului către momentul absolvirii și trecerea la practicarea profesiei, având deja din școală experiența mediului în care va lucra.

Ecologia de resurse, care oferă suport pentru activitățile de învățare și evaluare, este configurată în raport cu paradigmele educaționale care definesc organizarea procesului didactic: 1) un *hub* (centru, nod) de cursuri integrabil în comunități digitale, *forum*-uri (paradigma: conectivism); 2) canale de comunicare (constructivism social); 3) oportunități pentru practică partajată (învățare rizomatică); 4) colaborări în rețele întinse (identificare comunități de practică); 5) *ePortofolio* (portofoliu student) (conținut generat de beneficiarul învățării); 6) strategie de infrastructură de tip BYOD (*bring your own device*) (abilitarea contextelor generate de student). Studiul se referă la domeniul educațional și profesional definit de *design*-ul grafic. (Sinfield & Cochrane, 2020)

Reținem ideea că studioul didactic, pe oricare stadiu al evoluției sale ar fi din punctul de vedere al politicii educaționale, trebuie să materializeze o ecologie de resurse (infrastructură, participanți - cu roluri, metode, tehnologii, resurse materiale și imateriale, oportunități) pentru a fi un instrument eficient în formarea viitorilor profesioniști care se vor integra cu atât mai ușor pe piața muncii.

O reevaluare a modelului educațional al studioului, ca urmare a experienței acumulate pe durata pandemiei, realizează și Ozorhon și Lekesiz, având ca obiect studiile universitare de arhitectură. Ei constată că anumite componente esențiale ale didacticii bazate pe studio, anume *interaction, collectivism, multilayeredness, dynamism, making criticism and juries* (interacțiunea, lucrul în colectiv, stratificarea proceselor, dinamismul, evaluările critice, jurizarea) au 'supraviețuit' cu bine pandemiei, în condițiile educației *online*. Rezerva exprimată se referă la ideea că metodele și conținuturile trebuie dezvoltate în baza unei noi metodici, diferită de cea aplicabilă la învățământul față-în-față, deci cercetarea fenomenului trebuie să continue. (Ozorhon & Lekesiz, 2021)

În perioada 2018-2020, Katja Fleischmann a publicat o serie de studii, din care remarcăm: *Hype or Help? Technology-enhanced Learning in*

the Design Classroom: an Experiment in Online Design Collaboration (2018); *From studio practice to online design education: Can we teach design online?* (2019); *The Online Pandemic in Design Courses: Design Higher Education in Digital Isolation* (2020) și *Is the Design Studio Dead? -An International Perspective on the Changing Shape of the Physical Studio across Design Domains* (2021). În primul studiu, ale cărui rezultate au fost publicate înainte de instaurarea pandemiei, Fleischmann analizează integrarea, în cursurile de design, a învățării sprijinte de tehnologii informatice și remarcă o oarecare întârziere a implicării tehnologiilor digitale, sistemul educațional rămânând oarecum în urma evoluției acestora. Autoarea declară că a realizat acest studiu pentru a investiga lărgirea oportunităților de învățare aflate la dispoziția studenților, prin abordarea de învățare mixtă (*blended*) care oferă viitorilor absolvenți o experiență de învățare bazată pe tehnologii ce fac parte tot mai mult din practicarea profesiei pentru care se pregatesc. (Fleischmann, 2018). Al doilea studiu, publicat în anul 2019, deci înainte de trecerea forțată în *online*, vizează un răspuns la întrebarea din titlu, în condițiile în care majoritatea profesorilor opinează că este foarte greu dacă nu imposibil a se preda design *online* motivat prin lipsa interacțiunilor care în mod tradițional au loc în studio. Studiul investighează eficiența predării unor subiecte de design într-o clasă virtuală și cu păstrarea discutării prin critică colegială a lucrărilor, a *feedback*-ului instructorului și realizarea temelor de control. Platforma de interacțiune a fost un LMS. Rezultatele au indicat faptul că o mare parte din aspectele educaționale se conservă în mediul *online*, dar apar dificultăți în ceea ce privește adaptabilitatea participanților, lipsa unei metodologii de întocmire a cursurilor *online*, precum și diferențe între diversele tipologii de cursuri în funcție de clasificarea disciplinară (design grafic, de produs sau ambiental). (Fleischmann, 2019) Al treilea studiu analizează schimbările dramatice care s-au produs în predarea design-ului, într-o universitate din Australia, odată cu trecerea, în totalitate, în mediul *online*. Simultan cu rezultatele care sugerează

optimism sunt prezentate provocările cu care vor fi confruntate instituțiile la tranziția post-pandemică. Vor fi uitate toate învățămintele rezultate din această experiență sau vor fi păstrate concluziile care ar putea conduce la schimbări necesare în predarea design-ului? (Fleischmann, 2020). În cel de-al patrulea studiu, Fleischmann arată că atât cadrele didactice cât și studenții de la specializarea Design s-au adaptat surprinzător de bine la tranziția către activitatea *online*, dar precizează, în același timp, că se observă o diferență pe axa specializărilor detaliate (tipologii de design). În concluzie, deși există o tendință generală de a avea în vedere adoptarea unor anumite soluții orientate către predarea *online* sau mixtă, nu se recomandă a se generaliza modul de abordare a tehnologiilor didactice aferente. (Fleischmann, 2021)

5. O scurtă recapitulare și concluzii

Trecerea în revistă a cercetărilor, studiilor, comunicărilor științifice anterior menționate și observații asupra practicii din domeniul educației asistate de calculator (tehnologii digitale), incluzând și aspecte teoretice, practici referitoare la utilizarea *e-Learning*, atât în forma mixtă (*blended learning*) cât și complet *online*, susține importanța acestor tehnologii pentru adaptarea educației la contextul societal actual, probează avantaje pe care le recunosc și le promovează instituții majore pe plan internațional. Cu toate acestea, adoptarea și operaționalizarea unor noi paradigme educaționale caracterizate de implicarea sistemelor de calcul și telecomunicații trebuie făcută cu prudență și prin adresarea tuturor efectelor adverse posibile, cunoscute sau manifestate pe durata punerii în practică. Simpla dotare cu o infrastructură, posibil adecvată și ofertantă, simpla impunere a obligativității derulării *online* a activităților didactice, mizând pe o autoadaptare a sistemului, nu sunt suficiente. Este absolut necesar a se realiza politici educaționale corespunzătoare, care sa reglementeze aspecte esențiale ale educației asistate de calculator, cu

versiunea sa *online*, anume pregătirea participanților la procesul educațional (profesori și elevi, designeri instrucționali și specialiști TIC), definirea cursurilor informate de tehnologiile digitale, proiectarea de noi didactici și abordări de ordin psiho-pedagogic și, nu în ultimul rând, să se ajungă la recunoașterea activității și produselor educaționale realizate de către profesori și studenți în acest domeniu (cursuri electronice și alte materiale, activități, *e-Portfolio*, evaluare *online*). Trebuie să declarăm cu fermitate preponderența factorului uman față de cel tehnologic (tehnologia nu este un scop, ci un mijloc) și, în același timp să alocăm investiții relevante în asigurarea mijloacelor materiale și logistice necesare.

Ca observație generală, susținută de informațiile existente în spațiul public (presă, comunicate guvernamentale, portaluri de specialitate), se poate aprecia că învățământul preuniversitar a înregistrat un anume avans în ceea ce privește punerea în practică în mod sistematic a soluției *e-Learning*, existând atât inițiative de realizare a materialului de curs adecvat cât și premize ale unor reglementări la nivel național. Această realitate exercită o anume presiune asupra sistemului educațional universitar, amplificată și de statutul de 'nativi digitali' deținut de aspiranții la învățământul universitar. Cu siguranță, la nivelul universităților există inițiative importante pentru adoptarea, la un nivel corespunzător, a noilor paradigme educaționale informate de tehnologiile digitale, dar acestea nu au conoscut, probabil motivat de autonomia universitară, o suficientă dar necesară expunere în spațiul public. Mai ales în sfera educației artistice, îndrumarea directă exercitată de către cadrul didactic în studioul tradițional nu va putea fi înlocuită, cel puțin în viitorul previzibil, din motive evidente ce nu mai necesită o dezvoltare detaliată în acest context. În completarea acesteia, didacticile asistate de calculator și *online* pot aduce completări utile, pornind de la informare (situația practicii artistice la nivel mondial, tehnici și tehnologii explicate prin cursuri multimedia, aspecte de istoria și teoria artei),

trecând prin activități de simulare, proiectare (cu intervenția tehnicilor imersive) și mergând pâna la creația artistică propriu-zisă efectuată în mediul digital sau imersiv. Aceste oportunități trebuie adaptate la particularitățile specializării și chiar ale disciplinei vizate și adoptate prin continuitate cu practicile tradiționale și raportare continuă la progresul înregistrat la nivel internațional în sferele educațională și tehnologică.

Informația existentă pe plan mondial, de genul celei menționate anterior, este o bază solidă pe care se poate realiza implicarea, în educația universitară, a tehnologiilor informaționale și de comunicare, cu soluțiile, aplicațiile sale pre-existente, pre-configurate sau configurabile, sau chiar *custom-designed*, în vederea creșterii eficienței procesului educațional. Experiența acumulată până în momentul actual poate fi valorificată și în sensul unor recomandări: adoptarea noilor paradigme didactice se poate face în urma unei bune documentări și efectuarea unui audit asupra practicilor tradiționale existente la nivelul diverselor specializări, discipline. Un grup de lucru dedicat acestei tranziții poate identifica probleme existente și potențiale și, prin activitatea sa permanentă de informare și conștientizare, poate înlătura anumite rețineri care se manifestă în rândul cadrelor didactice, care astfel constată avantajele existente și primesc ajutor pentru înlăturarea dezavantajelor manifestate. Sistemul educațional, în ansamblul său, și, cu atât mai mult, învățământul superior, se îndreaptă către o integrare informațională cu celelalte segmente ale manifestărilor societale (spațiul profesional și al învățării de-a lungul vieții, spațiul cercetării, spațiul public mundan sau al 'spectacolului' ș.a.) așa încât adoptarea, la nivelul instututiilor, a unei strategii de procesare a informației aferente (fie de natura conținuturilor didactice, fie de natură managerială) se impune pregnant, pentru a asigura buna funcționare sau chiar supraviețuirea pe piața mondială dură a educației. O viziune ontologic-informațională a sistemelor interconectate, din care face parte universitatea, asigură un bun flux informațional, care conectează sub-sisteme (pornind de la materia de curs

sau studioul didactic, până la resurse materiale și umane –interne și externe–, până la organizații și instituții) cu finalitatea unui proces educațional eficient și sustenabil.

O întrebare legitimă s-ar putea pune în legatură cu existența și disponibilitatea unor resurse de nivel profesional (conținuturi didactice, monografii, articole științifice, baze de date, cursuri universitare, tutoriale și altele asemenea care ar fi necesare în procesul educațional). Răspunsul este cu siguranță afirmativ, rămâne doar ca participanții implicați în această amplă și sofisticată ecologie să depună efortul necesar de a le identifica și valorifica conform cu statutul variilor resurse. Pentru un punct de plecare, se pot lua în considerareresursele indicate în Anexa A.2.

Un simplu exemplu de formalizare care se încadrează în viziunea de tip ontologic-aplicat, enunțat la nivel de principiu și aflat în lucru pentru punerea în evidență a funcționalității sale și a avantajelor la nivelul didacticii în domeniul artelor, este contribuția autorului acestui studiu, publicată într-o serie de articole științifice (Grigoraș 2010, Grigoraș 2011, Simionescu & Grigoraș 2011, Grigoraș 2022). În mod concret, ipoteza de lucru este considerarea operei de artă ca fiind un sistem de tip model, atât în ipostaza sa de operă pre-existentă (finalizată), cu scopul interpretării, înțelegerii acesteia, cât și în ipostaza de nouă creație, deschizând astfel perspective în sensul exersării creativității. Ambele ipostaze considerate au implicații evidente în didactica artistică, în care intervin atât studiul operelor de artă semnificative cât și îndrumarea actului de creație artistică. Această ipoteză, care nu este prezentă în mod declarat, sintetic, în literatura de specialitate prin contribuții teoretice explicite ale altor autori, este, în fapt, o esențializare a unor teorii și practici care tratează analiza sau generarea operei de artă, cu avantajul de a oferi artistului creator un instrument cu care să opereze în laboratorul propriu de creație. Cele mai recente cercetări în domeniul teoriei artei (*cultural analytics* – Lev Manovich; formalizări punctuale de

tip ontologic-aplicat ale unor aspecte referitoare la opere de artă, comunicate în publicații de profil; creația artistică prin intermediul sistemelor automate ș.a.) susțin această viziune, dar, în cea mai mare parte vin din exteriorul laboratorului de creație sau nu mizează pe echivalarea generică a operei de artă cu un sistem formalizabil în principiu. Un atare model manifestă potențialul de a se conecta la informația de diverse categorii, disponibilă prin variate resurse distribuite și poate integra rezultate particulare ale cercetării referitoare la teorii ale artei, interpretarea creației artistice, percepție și apreciere artistică (de tip natural sau automat), metode de creație și stimulare a creativității (pe latura demersurilor raționale, obiective, gestionabile analitic).

În Universitatea Națională de Arte „George Enescu" din Iași (UNAGE) au fost inițiate preocupări din sfera educației asistate de calculator și cea a educației de tip *e-Learning*, materializate prin organizarea laboratoarelor informatice, conectarea la rețeaua RoEduNet, precum și derularea unor proiecte. În perioada 2004-2006, UNAGE a participat la un Proiect Pilot din Programul 'Leonardo da Vinci', în care, alături de parteneri educaționali și de tip 'angajatori' din Franța, Spania, Italia, Suedia, Portugalia, s-a abordat o metodă de învățare, mentorat și certificare *online* pentru profesioniștii din industria grafică. Metoda *e-Learning* de predare sincronă și asincronă împreună cu un set pilot de material didactic specific metodei au fost exersate prin derularea, în perioada 2010-2014 (sustenabilitate 2017) unui proiect de tip POSDRU, având ca țintă reproiectarea programelor de studii aferente specializării Design, prin colaborare cu Universitatea Națională de Arte din București. Începând cu anul 2016, în interiorul UNAGE s-au derulat proiecte finanțate din fonduri de cercetare care au avut ca obiect experimentarea unor facilități educaționale digitale, de tipul platformelor *e-Learning proprietary* (cu configurație personalizată) și întocmirea de cursuri în format multimedia.

În anul 2020 a fost înființat Centrul de Cercetare, Dezvoltare, Inovare și Transfer Tehnologic (c.c.d.i.t.t.) „INNOVISART" al UNAGE, a cărui orientare principală se referă la tehnologiile didactice și creația artistică bazate pe TIC, prin intermediul căruia se promovează și colaborari externe cu instituții educaționale, industria de profil și cercetători individuali. [Anexa A.8]

Inițiativele enumerate susțin interesul manifestat de către UNAGE pentru noile didactici care se înscriu în tendințele din domeniul educației contemporane, factor esențial în Economia Cunoașterii și Societatea Informațională.

Bibliografie

1. Alexiev, V. (2018). Museum linked open data: Ontologies, datasets, projects, *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, *8*, p. 19-50. ISSN: 1314-4006, eISSN: 2535-0366
2. Anagnostou, G., Chatziefstratiou, A., Peristeri, T. & Theofanellis, T. (2020). *Suggestions on how to use Europeana for pedagogical purposes in order to promote Europe's cultural heritage*. 2nd International Conference on Cultural Informatics, Communication & Media Studies. DOI: 10.12681/cicms.2757
3. Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Kinshuk, Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research. *Contemporary Educational Technology, 13(3),* ep302, https://doi.org/10.30935/cedtech/10865
4. Baker, L.R., Phelan, S., Woods, N.N., Boyd, V.A., Rowland, P. & Ng, S.L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in Health Sciences Education*, *26*, 1045-1058.
5. Baroncini, S., Daquino, M., & Tomasi, F. (2021). Modelling Art Interpretation and Meaning. A Data Model for Describing Iconology and Iconography. *ArXiv, abs/2106.12967*, https://arxiv.org/abs/2106.12967
6. Beetham, H., McGill, L. & Littlejohn, A. H. (2009). Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age (LLiDA project). Glasgow: the Caledonian Academy, Glasgow Caledonian University. http://hdl.voced.edu.au/10707/128276
7. Benson, A. C. (2011). OntoPhoto and the Role of Ontology in Organizing Knowledge. *Knowl. Org*. *38 No. 2.*, 79-95

8. von Bertalanffy, L. (1968). General systems theory: Foundations, development, applications. New York: Braziller.
9. Bessette J. (2018). The Machine as Art (in the 20th Century): An Introduction. *Arts*. *7*(1):4. https://doi.org/10.3390/arts7010004
10. Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A. & Grover, D. (2014) Augmented Reality in education – cases, places and potentials, *Educational Media International*, *51*, 1, 1-15, DOI: 10.1080/09523987.2014.889400, http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2014.889400
11. Brown, T. H. (2006). Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era. *On the Horizon*, *4*(3):108-120. DOI: 10.1108/10748120610690681, https://www.researchgate.net/publication/228340946_Beyond_constructivism_Navigationism_in_the_knowledge_era
12. Brown, T. H. (2015). Exploring New Learning Paradigms. A Reflection on Barber, Donnelly, and Rizvi (2013): „An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead." *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*, 4, 227-234, DOI: 10.19173/irrodl.v16i4.1952
13. Busse, J., Humm, B., Lubbert, C., Moelter, F., Reibold, A., Rewald, M., ... & Zeh, T. (2015). Actually, What Does „Ontology" Mean? A Term Coined by Philosophy in the Light of Different Scientific Disciplines, *Journal of Computing and Information Technology - CIT 23, 1*, 29–41, DOI:10.2498/cit.1002508
14. Caramiaux, B. & Donnarumma, M. (2020). Artificial Intelligence in Music and Performance: A Subjective Art-Research Inquiry, https://doi.org/10.48550/arXiv.2007.15843, versiune pre-print a unui capitol În E. R. Miranda (Ed.), *Handbook of Artificial Intelligence for Music: Foundations, Advanced Approaches, and Developments for Creativity*, Springer.
15. Carboni, N. & De Luca, L. (2019). An Ontological Approach to the Description of Visual and Iconographical Representations, *Heritage*, *2*, 2, 1191–1210, https://doi.org/10.3390/heritage2020078
16. Carriero, V. A., Gangemi, A., Mancinelli, M., et. al. (2019). *ArCo: The Italian cultural heritage knowledge graph*, În International Semantic Web Conference, Springer, Cham, p. 36-52.
17. Chatterjee, A., Vartanian, O. (2014). „Neuroaesthetics," *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, no. 7, pp. 370–375.
18. Castellanos A. & Pérez C. (2017). New Challenge in Education: Enhancing Student's Knowledge through Augmented Reality, În J. M. Ariso (Ed), *Augmented Reality. Reflections on Its Contribution to Knowledge Formation*, De Gruyter, p. 273-293, https://doi.org/10.1515/9783110497656-015
19. Damiano, R., Lombardo, V. & Pizzo, A. (2019). The ontology of drama, *Applied Ontology*, *14*, 1, p. 79-118, IOS Press, DOI 10.3233/AO-190204
20. Daquino, M., Mambelli, F., Peroni, S., Tomasi, F. & Vitali, F. (2017). Enhancing semantic expressivity the cultural heritage domain: Exposing the Zeri Photo

Archive as Linked Open Data, *J. Comput. Cult. Herit., 10*, 21–42, https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1605/1605.01188.pdf
21. https://essepuntato.it/papers/zeri-and-lode-jocch.html
22. Davies, S., Mullan, J., & Feldman, P. (2017). Rebooting Learning for the Digital Age: What Next for Technology-Enhanced Higher Education? HEPI Report 93. (2017). Higher Education Policy Institute, HEPI Report 93. https://eric.ed.gov/?id=ED573557
23. Dijkshoorn, Chris. (2018). Modeling cultural heritage data for online publication. *Applied Ontology* 13, 255–271 255. DOI 10.3233/AO-180201. IOS Press.
24. Dijkshoorn, C., Jongma, L., Aroyo, L., et. al. (2018). The Rijksmuseum collection as linked data, *Semantic Web*, vol. 9, n.2, pp. 221-230, 2018.
25. Doerr, M. (2003). The CIDOC conceptual reference module: an ontological approach to semantic interoperability of metadata, *AI magazine*, *24*, 3, 75, https://doi.org/10.1609/aimag.v24i3.1720
26. Doerr, M., Gradmann, S., Hennicke, S., Isaac, A., Meghini, C. & Sompel, H. (2010), The europeana data model (edm), În *World Library and Information Congress: 76th IFLA general conference and assembly*, *10*, 10-15.
27. Dubielewicz, I., Hnatkowska, B., Huzar, Z. & Tuzinkiewicz, L. (2015). Domain modelling in the context of ontology, *Foundations of computing and decision sciences*, *40*, 1, DOI: 10.1515/fcds-2015-0001
28. Duggan, S. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, ISBN 978-5-6046449-2-8.
29. Edmonds E. (2018). Algorithmic Art Machines. *Arts*, *7*(1):3. https://doi.org/10.3390/arts7010003
30. Eppler, M. J. (2006). The Concept of Knowledge Communication and Its Relevance to Management, USI Research Note Version 2.2, School of Communication Sciences, University of Lugano (USI), Switzerland. https://www.knowledge-communication.org/pdf/research-note-knowledge-communication.pdf
31. Ergin, D. Y., Gurbuz, A. & Sakarya, G. (2021). Fine Arts Education with Distance Education in Pandemic Period, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *20*, 3, p. 72 – 84, https://eric.ed.gov/?id=EJ1313449
32. Fleischmann, Katja. (2018). Hype or help? Technology-enhanced learning in the Design classroom: an experiment in online Design collaboration, *International Journal of Arts & Sciences*, CD-ROM. ISSN: 1944-6934: 11(01):331–342, http://universitypublications.net/ijas/1101/pdf/M8K144.pdf
33. Fleischmann, Katja. (2019). From studio practice to online design education: Can we teach design online? | De l'enseignement pratique en studio à l'enseignement en ligne : peut-on enseigner le design en ligne ?. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie. 45*. DOI: 10.21432/cjlt27849, https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/27849

34. Fleischmann, Katja. (2020). The Online Pandemic in Design Courses: Design Higher Education in Digital Isolation, În L. Naumovska (Ed.) *The Impact Of COVID19 On The International Education System*, https://doi.org/10.51432/978-1-8381524-0-6_1, http://hdl.handle.net/10072/400855
35. Fleischmann, Katja. (2021). Is the Design Studio Dead? -An International Perspective on the Changing Shape of the Physical Studio across Design Domains. *Design and Technology Education: an International Journal, [S.I.], 26*, 4, p. 112-129, ISSN 1360-1431, https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2972
36. Floridi, L. (Ed.) (2004). The Blackwell Guide to the Philosophy of Computing and Information. Blackwell Publishing.
37. Floridi, L. (2014). How the infosphere is reshaping the human reality. The 4th revolution. Oxford University Press.
38. Gaona-García, P., Sanchez-Alonso, S. & Fermoso García, A. (2017). Visual analytics of Europeana digital library for reuse in learning environments: A premier systematic study. *Online Information Review*, *41*, ISSN: 1468-4527, Emerald Publishing Ltd, DOI 10.1108/OIR-04-2016-0114
39. Garozzo, R., Pino, C., Santagati, C. & Spampinato, C. (2020). Harnessing the Power of Artificial Intelligence for Modelling and Understanding Cultural Heritage Data, În C. M. Bolognesi, C. Santagati (Ed.), *Impact of Industry 4.0 on Architecture and Cultural Heritage*, p. 357-376, DOI: 10.4018/978-1-7998-1234-0.ch015
40. Gartner, R. (2020). Towards an ontology-based iconography, *Digital Scholarship in the Humanities*, *35*, 1, p. 43-53, https://doi.org/10.1093/llc/fqz009
41. Grigoraş, F. (2010). Theory of Systems and Soft Computing Applied to Work of Art Analysis and Synthesis, În: C. Gheorghe, L. Pancu (Ed.), *vector >, critical research in context*, commissioned by Frieze foundation for Frieze projects, p. 85-90, Frieze Art Fair, London.
42. Grigoraș, F. (2011). Work of Art Analysis and Synthesis Based on Systems Theory, În R. Răducanu, C. Xu (Ed.) *Proceedings of the 3rd International Conference on Future Computer and Communication*, Iasi, Romania, June 3-5, 2011, Session 3 of Mathematics and Arts, p. 499-503 (abstracted in *Web of Science*). Organised by IACSIT International Association of Computer Science and Information Technology, ASME Press.
43. Grigoraș, F. (2022). To Be, or Not To Be (Informed)? An Unthinkable Choice, *Review of Artistic Education, 24*, 339 – 348, DOI: https://doi.org/10.2478/rae-2022-0040
44. Guarino, N., Oberle, D., Staab, S. (2009). *What Is an Ontology*? În S. Staab, R. Studer (Ed.), *Handbook on Ontologies, International Handbooks on Information Systems*, pp. 1-17, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, DOI 10.1007/978-3-540-92673-3
45. Guizzardi, G., Bottes Benevides, A., Fonseca, C. M., Porello, D., Almeida, J. P. A. & Prince Sales, T. (2022). UFO: Unified Foundational Ontology, *Applied Ontology 17*, 1, 167–210, IOS Press, DOI 10.3233/AO-210256

46. Harpring, P. (2010). Introduction to Controlled Vocabularies. Terminology for Art, Architecture, and Other Cultural Works, First edition. Published by the Getty Research Institute, ISBN 978-1-60606-018-6 https://www.getty.edu/research/publications/electronic_publications/intro_controlled_vocab/
47. Hoehndorf, R., Schofield, P. N. & Gkoutos, G. V. (2015). The role of ontologies in biological and biomedical research: a functional perspective, *Briefings in Bioinformatics*, *16*, 6, 1069–1080, DOI: 10.1093/bib/bbv011
48. Kirkwood, A., Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review, *Learning, Media and Technology*, *39*, 1, 6-36, © Taylor Francis, DOI: 10.1080/17439884.2013.770404, http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.770404.
49. Liu, J., Lughofer, E. & Zeng, X. (2017). Toward Model Building for Visual Aesthetic Perception, *Computational Intelligence and Neuroscience*, Volume 2017, Article ID 1292801, https://doi.org/10.1155/2017/1292801, https://www.hindawi.com/journals/cin/2017/1292801/
50. Lombardo, V. & Pizzo, A. (2014). Ontology–Based Visualization of Characters' Intentions, În A. Mitchell, C. Fernández-Vara, D. Thue (Ed.), *Interactive Storytelling*. *ICIDS 2014*, *LNCS Lecture Notes in Computer Science* 8832, 176-187, Springer, DOI: 10.1007/978-3-319-12337-0_18
51. Machado, P., Romero, J., Santos-del-Riego, A., Cardoso, A. & Pazos, A. (2007). On the development of evolutionary artificial artists. *Computers & Graphics*. *31*. DOI: 818-826. 10.1016/j.cag.2007.08.010
52. Machado, P., Romero, J. (2011). On Evolutionary Computer-Generated Art, *The Evolutionary Review: Art, Science, Culture*, *2*, 156-170
53. Mazzone, M., Elgamal, A. (2019). Art, Creativity, and the Potential of Artificial Intelligence, *Arts, 8*, 26; DOI:10.3390/arts8010026
54. McQueen, G. E., Bawden, D. (2020). Luciano Floridi and contemporary art practice. *Journal of Visual Art Practice*, *19*. 1-23. DOI: 10.1080/14702029.2020.1823762
55. Nafis, F., Yahyaouy, A. & Badraddine, A. (2019). Ontologies for the classification of cultural heritage data, În *2019 International Conference on Wireless Technologies, Embedded and Intelligent Systems (WITS)*, IEEE, DOI: 10.1109/WITS.2019.8723850
56. de Oliveira, J. M., Henriksen, D., Castañeda, L., Marimon, M., Barberà, E., Monereo, C., Coll, C., Mahiri, J. & Mishra, P. (2015). The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12*, 2, p. 14-29. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440
57. Ozorhon, G. & Lekesiz, G. (2021). Re-considering the Architectural Design Studio after Pandemic: Tools, Problems, Potentials. *Journal of Design Studio*, *3*, 1, 19-36. DOI: 10.46474/jds.927181

58. Saleh, B., Abe, K., Arora, R. & Elgammal, A. (2014). Toward Automated Discovery of Artistic Influence, *Multimedia Tools and Applications*, *75*, 3565–3591, DOI: 10.1007/s11042-014-2193-x
59. Sanchez Cabrero, R. & Costa Román, Ó. (2018). Psychopedagogical Predecessors of Connectivism as a New Paradigm of Learning. *International Journal of Educational Excellence*, 4, 29-45, DOI: 10.18562/IJEE.037
60. Shanken, E. A. (Ed.), (2015). „SYSTEMS. Documents of contemporary arts", MIT Press.
61. Simionescu, A. E. & Grigoraș F. (2011). Applying a systematic method of analysing graphic works using systems theory, În R. Răducanu, C. Xu (Ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Future Computer and Communication*, Iasi, Romania, June 3-5, 2011, Session 3 of Mathematics and Arts, pp. 487 – 491 (abstracted in *Web of Science*). Organised by IACSIT International Association of Computer Science and Information Technology, ASME Press.
62. Sinfield, D. & Cochrane, T. (2020). A framework for re thinking the pedagogy of studio-based design classrooms. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, *2*, 2, 31-44. https://doi.org/10.24135/pjtel.v2i2.77
63. Stockinger, P (2015). The semiotic turn in digital archives and libraries. *Les Cahiers du Numérique*. *11*, 57 - 82. DOI: 10.3166/lcn.11.1.57-82
64. Tapia-Leon, M., Rivera, A.C., Chicaiza, J. & Lujan-Mora, S. (2018). Application of ontologies in higher education: A systematic mapping study. În *Proceedings of the IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, p. 1344–1353). IEEE. ISBN 978-1-5386-2957-4, DOI:10.1109/EDUCON.2018.8363385
65. Valverde-Berrocoso, J., Garrido-Arroyo, M. d C., Burgos-Videla, C. & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018), *Sustainability*, *12*, 12, 5153; DOI:10.3390/su12125153
66. Zylinska, Joanna. (2020). *AI Art: Machine Visions and Warped Dreams*, Open Humanities Press, ISBN: 978-1-78542-086-3, http://www.openhumanitiespress.org/books/titles/ai-art/
67. Yates, S. J. & Rice R. E. (Ed.). (2020). *The Oxford Handbook of Digital Technology and Society*, © Oxford University Press, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190932596.001.0001

Anexa

A.1. Applied (formal) ontologies and philosophy

Barry Smith
Barry Smith - Ontology (buffalo.edu)
http://ontology.buffalo.edu/smith/

John F. Sowa
Site Directory (jfsowa.com)
https://www.jfsowa.com/
Ontology (jfsowa.com)
http://www.jfsowa.com/ontology/

Nicola Guarino
People | Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (cnr.it)
https://www.istc.cnr.it/people/nicola-guarino

IAOA – The International Association for Ontology and its Applications
https://iaoa.org/

Applied Ontology | IOS Press
https://www.iospress.com/catalog/journals/applied-ontology

Semantic Web - W3C
https://www.w3.org/standards/semanticweb/

Luciano Floridi
https://lucianofloridi.net/

A.2. Online (open access) resources

MOOCs - Centre Pompidou
https://www.centrepompidou.fr/en/the-centre-pompidou-school/moocs
Virtual exhibitions - Centre Pompidou
https://www.centrepompidou.fr/en/program/virtual-exhibitions

The best free cultural & educational media on the web - Open Culture
https://openculture.com/

Professor Lev Manovich
Dr. Lev Manovich is a digital culture theorist, writer, and artist, The Graduate Center, CUNY

Lev Manovich - home
http://manovich.net/

Professor Martin Irvine
Martin Irvine, Georgetown University
https://irvine.georgetown.domains/
Professor Martin Irvine, Communication, Culture & Technology Program, Georgetown University © 1995-2022 (CC BY-NC-ND 4.0).

Stanford Encyclopedia of Philosophy
https://plato.stanford.edu/
Ontological Commitment (Stanford Encyclopedia of Philosophy)
https://plato.stanford.edu/entries/ontological-commitment/

Massive Open Online Course (MOOC) - Revista EduSoft
https://www.edusoft.ro/massive-open-online-course-mooc/

The Best Free Online Learning Resources (businessinsider.com)
https://www.businessinsider.com/the-best-free-online-learning-resources-2015-3

360° videos — Google Arts & Culture
https://artsandculture.google.com/project/360-videos
Art from all angles. Explore paintings, sculpture and architecture in virtual reality

About the Research Institute (Getty Research Institute)
https://www.getty.edu/research/institute/
https://www.getty.edu/research/tools/vocabularies/

CIDOC *Conceptual Reference Model*
https://www.cidoc-crm.org/

Teaching With Europeana (eun.org)
https://teachwitheuropeana.eun.org/portal educational

Khan Academy
Khan Academy | Free Online Courses, Lessons & Practice
https://www.khanacademy.org/

MOOC Pop art - L'École du Centre Pompidou lance son 3e MOOC - Centre Pompidou
https://www.centrepompidou.fr/fr/programme/agenda/evenement/c8rGK8d

L'École du Centre Pompidou lance son 3e MOOC. Depuis 2017, l'École du Centre Pompidou propose au public une approche innovante de l'art moderne et contemporain à travers des MOOC, cours en ligne gratuits et ouverts à tous.

www.openculture.com

A.3. Technology enhanced education (incl. e-Learning platforms)

10 Best Online Learning Platforms In 2022 | Online Courses Websites (google.com)
https://sites.google.com/site/videoblocksreview/online-learning-platforms

Best Online Learning Platforms In 2022 (forbes.com)
https://www.forbes.com/sites/forbes-personal-shopper/2022/02/28/best-online-learning-platforms/?sh=1360603a17d0

HEPI - The UK's only independent think tank devoted to higher education.
https://www.hepi.ac.uk/
technology-enhanced learning

www.jisc.ac.uk/digilifelong
www.jisc.ac.uk/digilifelongresources
Learning in a Digital Age - extending higher education opportunities for lifelong learning : Jisc (webarchive.org.uk)
Jisc
https://www.jisc.ac.uk/

Is Europe ready for a post-crisis online reform project? | Times Higher Education (THE)
https://www.timeshighereducation.com/opinion/europe-ready-post-crisis-online-reform-project
Is Europe ready for a post-crisis online reform project?
Michael Gaebel, 2021

Publications (eua.eu)
https://www.eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html
Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H. & Morrisroe, A. (2021) Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions, Survey Report
Volungevičienė, A., Brown, M., Greenspon, R., Gaebel, M. & Morrisroe, A. (2021). Developing a High-Performance Digital Education System: Institutional Self-Assessment Instruments. European University Association absl.

Palvia, S. et al (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications, *Journal of Global Information Technology Management*, 233-241, Routledge, DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262

Nurmiati, S. et al. (2021). Literature Review of E-Learning Since 2015-2020, *Advances in Engineering Research, volume 207 Proceedings of the 2nd International Seminar of Science and Applied Technology* (ISSAT 2021).

A.4. University associations

EUA
European University Association. The Voice of Europe's Universities
https://www.eua.eu/
Publications (eua.eu)
https://www.eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html

ELIA (elia-artschools.org)
https://elia-artschools.org/
The theme of the 9th ELIA Academy (2019): digitalisation

Home | AEC (aec-music.eu)
https://aec-music.eu/
INTERMUSIC (2017 – 2020) – Erasmus+ Strategic Partnership | AEC (aec-music.eu)
https://aec-music.eu/project/intermusic-2017-2020-erasmus-strategic-partnership/

Center for Immersive Media | University of the Arts (uarts.edu)
https://www.uarts.edu/centers/cim

A.5. Documente analitice, programatice, emise de instituții și organisme

Digital Education Action Plan (2021-2027) | European Education Area (europa.eu)

Jisc
Powering world-class education and research
https://www.jisc.ac.uk/
www.jisc.ac.uk/digilifelong
www.jisc.ac.uk/digilifelongresources
Learning in a Digital Age - extending higher education opportunities for lifelong learning : Jisc (webarchive.org.uk)

JISC. (2012). Learning in a digital age - extending higher education opportunities for lifelong learning, Retrieved from http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/digilifelong.aspx

HEPI - The UK's only independent think tank devoted to higher education. https://www.hepi.ac.uk/

Academic & University News | Times Higher Education (THE)
https://www.timeshighereducation.com/
THE Campus resource: Effective digital course design and implementation
THE Campus resource: Supporting online collaboration to benefit all learners

A.6. Conferințe, jurnale științifice, problematica Artă-Știință-Tehnologie, educație

Romero, J., Machado, P. Neural networks in art, sound and design. *Neural Comput & Applic* 33, 1 (2021). https://doi.org/10.1007/s00521-020-05444-y

Artificial Intelligence in Music, Sound, Art and Design: 11th International Conference, EvoMUSART 2022, Held as Part of EvoStar 2022, Madrid, Spain, April 20–22, 2022, Proceedings, Pages 323, Springer-Verlag, https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1007/978-3-031-03789-4

Machado, P. & Nunes, H. (2010). A Step Towards the Evolution of Visual Languages, În *First International Conference on Computational Creativity*, (ICCC 2010), Lisbon, Portugal, Proceedings, https://computationalcreativity.net/iccc2010/papers/machado-nunes-1.pdf

Arts, ISSN: 2076-0752
Special Issue „The Machine as Art (in the 20th Century)"
https://www.mdpi.com/journal/arts/special_issues/Machine_Art
Bessette J. The Machine as Art (in the 20th Century): An Introduction. (2018) *Arts*, *7*, 1, 4. https://doi.org/10.3390/arts7010004

Special Issue „The Machine as Artist (for the 21st Century)"
https://www.mdpi.com/journal/arts/special_issues/Machine_Artist

Røe Y, Wojniusz S and Bjerke AH (2022) The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. *Front. Educ.* 6:784701. doi: 10.3389/feduc.2021.784701
https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2021.784701

Welcome to the Health Education Faculty hub | Elsevier
https://www.elsevier.com/education/health-faculty-hub

Journal of Computer Assisted Learning - Wiley Online Library
https://onlinelibrary.wiley.com/journal/13652729

Englund, C., Olofsson, A. D., and Price, L. (2017). Teaching with Technology in Higher Education: Understanding Conceptual Change and Development in Practice. *Higher Educ. Res. Develop.* 36 (1), 73–87. doi:10.1080/07294360.2016.1171300
Ebinger, F., Buttke, L. & Kreimeier, J. (2022). Augmented and virtual reality technologies in education for sustainable development: An expert-based technology assessment, *Journal for Technology Assessment in Theory and Practice*, *31*, 1, 28–34. This article is part of the Special Topic „Technology assessment and higher education: Theories, applications and concepts," edited by E. Hemminger and S. C. Eimler, https://doi.org/10.14512/tatup.31.1.10
Reigeluth, C. M. (2010). Technology and the New Paradigm of Education. *Contemporary Educational Technology, 1,* 1, p. 84-86, https://doi.org/10.30935/cedtech/5963
Reigeluth, C. M. (2017). Paradigm Change: Its Time Is Now. În A. Carr-Chellman, G. Rowland (Ed.), *Issues in technology, learning, and instructional design: Classic and contemporary debates*, Cap 14, 110-116, Routledge.

A.7. Platforme cu sisteme automate de creație artistică

The Next Rembrandt
https://www.nextrembrandt.com

AIVA - The AI composing emotional soundtrack music
https://www.aiva.ai/

A.8. Centrul de Cercetare, Dezvoltare, Inovare și Transfer Tehnologic (c.c.d.i.t.t.) „INNOVISART" al UNAGE Iași

innovisart.arteiasi.ro – Online teaching & learning
https://innovisart.arteiasi.ro/
https://innovisart.arteiasi.ro/about/
https://innovisart.arteiasi.ro/contact/
https://www.facebook.com/Innovisart-Research-Centre-103485918299364

Educația într-un proces continuu de reformă și reconstrucție

ALINA SIMONA HOARĂ

Doctor în Sociologie /Profesor învățământ primar
Liceul de Artă, Sibiu
hoaraalinasimona@gmail.com

Abstract. We live in societies that are in constant transition and the role of education has become complex. There is talk about a „creative", dynamic, innovative education that must respond to a major challenge created by the gap between the aspirations of individuals, the needs of societies, and the capacity of education systems.
The knowledge society has a global character and, like the divine education, a factor of globalization, a promoter of the society in which education involves training programs applied in schools of development of individual skills necessary to accept multiculturalism and intercultural exchange.
Inclusive education guarantees the right to education for all, without barriers. This involves opening up all schools to children in the community and adapting to their needs by applying the principles of inclusion, developing an inclusive curriculum, defined by flexibility and diversity, but also by applying a pedagogy of diversity.
The pre-university education system in Romania has shown flexibility and adaptation along the way. By using technology and moving the teaching approach to the online environment, these changes are generated by the COVID 19 pandemic. Online education is a real promoter of inclusion. Online education is not limited to the physical space of the classroom and may include a larger number of students attending the class. Students with disabilities no longer face issues such as accessibility in the classroom, for instance. Online education tends to apply the principles of inclusion much more easily than traditional schools, but without risking to limit the importance of education in schools.

KEYWORDS: inclusion, online education, globalization, equity.

„Dacă ar fi copilul tău, n-ai vrea ca școala să se dea peste cap,
atât cât e posibil, în așa fel încât să simți că sistemul acesta e și pentru el?"
Valentin Biro

Introducere

Epoca contemporană a cunoscut o dezvoltare informațională rapidă datorită apariției internetului, care a schimbat tot. Astăzi vorbim de o digitalizare a societăților și implicit a educației. Manualele tipărite sunt însoțite de manuale digitale, tabla clasică pe care se scria cu cretă poate fi înlocuită cu tabla inteligentă, pe care elevii pot scrie cu ce doresc, cadrele didactice folosesc platforme online de instruire sau pentru a crea lecții interactive. „Educația în societatea cunoașterii reflectă evoluțiile istorice înregistrate în ultimele decenii la nivel de sistem social, global, în plan economic, politic, cultural, comunitar, natural" (Cristea, 2016, paragr.1).

Trăim în societăți aflate într-o tranziție permanentă, iar rolul educației a devenit din ce în ce mai complex. Se vorbește de o educație „creativă", dinamică , inovatoare, care trebuie să răspundă unei provocări majore create de decalajul dintre aspirațiile indivizilor, nevoile societății și capacitatea sistemelor de învățământ. Educația este cea mai îndreptățită pentru a spori acceptarea schimbării sociale din partea indivizilor, fiind remarcat faptul că perioada unei școlarizări mai îndelungate determină acceptarea noilor idei sociale mai ușor. Din prisma acestei „puteri" formatoare a educației asupra oamenilor, școlile pot deveni ținta unor grupuri de interese politice, economice sau religioase, care doresc să-și promoveze ideologiile lor.

Spațiul politic, prin puterea decizională asupra finanțării educației, poate influența în mod pozitiv sau negativ evoluția sistemului

educațional, însă investiția în educație este o investiție în dezvoltarea și progresul societății.

Viziunea sociologică asupra educației

Educația, prin definiție, este un **fenomen socio-uman**, iar sociologia ca știință este cea mai abilitată să studieze și să prefigureze noile direcții educaționale. Să prefigurezi încotro se îndreaptă o societate, să găsești cele mai eficiente reforme, presupune o cunoaștere temeinică a transformărilor și evoluției societăților și a sistemelor educaționale. Din perspectiva lui Florian Znaniecki (1975), sociologia educației reprezintă un studiu al practicilor educative, al relațiilor și rolurilor educaționale în diferitele societăți.

Practicile educaționale se referă la „pregătirea indivizilor din generațiile tinere de către generațiile anterioare" (Hatos, 2006, p.20). Acest lucru este susținut și de Basil Berstein (1980), care consideră că la baza sociologiei educației se regăsește relaționarea inter-generațională.

Evoluția sociologiei educației trebuie privită ca „schimbare a problematicii, ca dezvoltare intensivă și extensivă, dar și ca prezență în cercetarea generală a socio-umanului și în construcția instituțională" (Popovici, 2004, p.54). La începuturi, sociologia educației s-a axat pe stratificările sociale pe care le genera sistemul educațional, dar și pe modul în care erau elaborate politicile educaționale.

Durkheim considera că educația are o importantă funcție socială, școala fiind responsabilă de formarea indivizilor pentru rolurile sociale viitoare. (Durkheim, 1980) Weber asimilează sistemul educațional cu o bătălie pentru statusuri sociale. Evoluția sociologiei educației este în strânsă legătură cu transformările prin care trec societățile. Astfel, după al doilea război mondial, sociologia educației s-a axat pe importanța rezultatelor școlare asupra mobilității sociale.

Diversitatea relației dintre societate și educație, din perspectiva sociologiei educației, a fost posibilă datorită „abordărilor conflictualiste și funcționaliste în context microsocial și macrosocial" (Popovici, 2004, p.42). Sistemul educațional de astăzi este rezultatul unor îndelungi transformări ca urmare a răsfrângerii schimbărilor sociale majore asupra educației. Totuși, se simte lipsa unei fundamentări sociologice a educației, deși în ultimii ani, la insistențele unor instituții internaționale (datorate faptului că suntem parte a UE), au fost elaborate diagnoze ale sistemului educațional, fiind însă insuficiente. Societatea are nevoie de o educație de calitate, căci doar printr-o astfel de educație, prin cultură și știință, poate ajunge la prosperitate, progres, pace și nu la dezumanizare sau disperare.

Educația, în vederea facilitării adaptării indivizilor la schimbare, trebuie să asimileze direcția și ritmul dezvoltării societății și să-și prefigureze conținuturile în funcție de viitoarea societate. Astfel, putem afirma că educația are o influență mare asupra societății, fapt ce reliefează încă o dată importanța unei documentări sociologice prealabile reformelor aplicate educației. Este greu de planificat o reformă educațională bazată pe obiective concrete și realiste fără „diagnoze serioase, proiecții economice sau demografice, politici culturale sau dezbateri publice" (Hatos, 2006, p.15) care să genereze soluții viabile.

În România, întreg sistemul de învățământ încă este destul de centralizat și supus presiunilor de ordin economic, fapt ce influențează procesul de transformare și modernizare a educației. Sociologia educației reliefează faptul că școala, prin educația oferită, reprezintă un pion important în creșterea și dezvoltarea economică a societății, prin alocarea tinerilor pe anumite poziții ocupaționale, ceea ce include și stratificarea socială.

Sistemul educațional a suferit și încă suferă transformări datorate conținuturilor și abordărilor psiho-socio-educaționale în tranziția spre modernitate. Reformele din acest sistem se supun modelului global, iar

diversitatea abordărilor ce însoțesc aceste transformări creează multă confuzie în alegerea traiectoriei corecte, dând naștere unor dezechilibre menținute de schimbarea priorităților comunităților, preocupările cadrelor didactice și interesele elevilor.

Comparațiile recente ale performanțelor școlare ale elevilor din România cu cele ale elevilor din alte state reliefează încă o dată ce efecte negative au decalajele existente în învățământul românesc asupra rezultatelor școlare. Astfel, elevii din mediul urban reușesc să obțină rezultate la testările internaționale precum PISA (Programme for International Student Assesment) și PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) peste media internațională, iar elevii din mediul rural obțin rezultate sub această medie.

Aceste decalaje sunt o mărturie clară a încălcării dreptului copilului la o educație de calitate adaptată nevoilor lui. În același timp reflectă inechitățile, inegalitățile de șanse în ceea ce privește actul educațional. În acest context, înființarea unui serviciu public de asistență socială școlară ar veghea asupra respectării drepturilor copiilor, asupra egalității de șanse, ar susține categoriile defavorizate, însă conform lui Spencer H., aceste intervenții ar afecta procesul de selecție și ar conduce spre un sistem educațional neperformant. Teoria lui Spencer pare de actualitate mai mult ca niciodată în contextul în care tendința globalizatoare și-a pus amprenta asupra procesului de elaborare a politicilor educaționale, iar „națiunile se văd în calitate de competitori pe o arenă globală în care resursa umană joacă un rol important" (Hatos, 2011, p.633).

Mai presus însă de aceste tendințe, se regăsesc drepturile fundamentale ale copiilor, prin care se evocă accesul la educație, la un sistem educațional incluziv, deschis tuturor copiilor indiferent de dizabilităților sau cerințele educaționale speciale ale acestora.

Dreptul copiilor la educație

Din dorința de a depăși abordarea educației integrate, specifice perioadei 1970-1990, care s-a dovedit a fi ineficientă în a asigura dreptul la educație tuturor copiilor, a apărut conceptul de educație incluzivă, care își dorește să promoveze echitatea, șansele egale la educație, dreptatea și acceptarea diferențelor. Odată cu adoptarea Convenției cu privire la drepturile copilului din 1989, de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite, dorința de incluziune educațională a copiilor a prins contur și a fost susținută de către toate statele semnatare. În același timp, Convenția (prin articolele 28 și 29) atrage atenția asupra faptului că dreptul la educație trebuie respectat.

La nivel internațional, au fost elaborate numeroase documente pentru a susține acest drept al tuturor copiilor la o educație de calitate. Printre cele mai recente documente elaborate, enumerăm Agenda 2030 de dezvoltare durabilă, adoptată în anul 2015, care cuprinde 17 obiective, iar al patrulea face referire la educație. Prin obiectivul de dezvoltare durabilă 4 (ODD 4), se dorește promovarea dreptului fundamental al omului la educație, de acesta depinzând implementarea celorlalte obiective prevăzute, deoarece educația reprezintă cheia soluționării provocărilor sociale, ecologice și economice cu care se confruntă societățile actuale. Mai mult de atât, subliniază faptul că echitatea este esențială pentru atingerea egalității de gen.

Un alt document important care face referire la importanța educației incluzive și la respectarea dreptului copiilor la educație, indiferent de etnia avută sau de nevoile lor speciale, este cel elaborat cu ocazia Forumului Mondial al Educației Pentru Toți de la Dakar, din anul 2000. În anul 2006, Consiliul Europei a adoptat Planul de acțiune pentru persoanele cu dizabilități, valabil până în 2015, care reliefa importanța asigurării accesului egal la educație în vederea incluziunii depline. Acceptarea diversității umane se realizează prin educația copiilor cu nevoi speciale alături de cei fără dizabilități. În 2010, Comisia Europeană

adoptă strategia „Un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere", care promovează educația incluzivă și implicit dreptul la educație. În 2011, Banca Mondială și Organizația Mondială a Sănătății (OMS) au publicat raportul mondial asupra dizabilității, în care se punctează importanța colaborării dintre CSEI-uri și școlile de masă care școlarizează copii cu CES, cu sau fără dizabilități, dar și importanța flexibilității școlilor și cadrelor didactice în vederea adaptării în funcție de nevoile elevilor. Tot în anul 2011, Comitetul privind Drepturile Copilului, în raportul din cea de-a 16 a sesiune (CRC/C/69, parag. 338), a subliniat importanța dezvoltării sistemului de educație incluzivă pentru a combate și stopa segregarea educațională.

La nivel național, drepturile copilului sunt reglementate prin Legea 272/2004, actualizată în 2019, conform nr. 2878/10.06.2019 emis de Consiliul Economic și Social. Prin art.51, alin. (1), se evidențiază dreptul copilului „de a primi o educație care să îi permită dezvoltarea, în condiții nediscriminatorii, a aptitudinilor și personalității sale." Acest drept, uneori, este încălcat în cazul copiilor cu dizabilități chiar de către familie care nu înscriu copilul într-o formă de învățământ, acesta rămânând neșcolarizat sau este inclus într-o clasă fără a beneficia de serviciile de suport și de terapiile necesare în concordanță cu dizabilitățile/nevoile speciale avute. În acest caz, vorbim de o **limitare a dreptului la educație**, de o **incluziune forțată** care poate conduce spre fenomene precum absenteismul, părăsirea timpurie a școlii sau abandonul școlar.

Un alt caz care limita dreptul la educație era decizia de orientare școlară luată de către Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE la nivel de județ sau CMBRAE la nivelul municipiului București) prin Comisia de Orientare Școlară. Deși legea 272/2004, amintită anterior, prevede ca familia să decidă asupra traseul educațional al copilului, prin art.52 alin.(2), acest articol nu este întotdeauna respectat. „Implicarea școlii și a familiei în luarea deciziilor este de cele mai multe ori nesemnificativă. Mai mult chiar, implicațiile

financiare sunt foarte importante pentru decizia privind orientarea școlară" (OECD, 2007, p.17). Conform anexei 13 din Ordinul nr. 1985/1305/5805 (2016), Comisia de Orientare școlară decide doar dacă copilul este orientat către învățământul special sau de masă, lăsând libertatea părinților de a decide în ce unitate școlară va înscrie copilul.

O altă măsură care a afectat dreptul la educație al copilului a fost transformarea, în anul 2000, a internatelor aferente școlilor speciale în centre de plasament (în prezent aceste centre fiind închise sau în curs de închidere, înlocuite de centrele de tip rezidențial, conform proiectului din 2018 – Elaborarea planului de dezinstituționalizare a copiilor din instituții și asigurarea tranziției îngrijirii acestora în comunitate, realizat de Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție, ANPCDA și Banca Mondială). În acest caz, familiile elevilor cu dizabilități, care locuiau departe de unitatea de învățământ specială, au fost puse în situația de a apela la măsura instituționalizării copiilor pentru ca aceștia să poată beneficia de cazare în centrele de plasament și pentru a-și putea continua studiile. Din acest motiv, mulți părinți și-au înscris copiii în cadrul școlii din aria domiciliului. Astfel, „**școlile** de masă **au fost forțate să integreze** un număr mare de **copii cu deficiențe**, fără nicio pregătire prealabilă, iar autoritățile locale au remarcat o creștere nefirească a numărului de copii instituționalizați. Această situație a prezentat multe disfuncții care afectează copiii cu CES și care **limitează dreptul lor la educație** și, implicit, la o viață normală" (OECD, 2007, p.19). Acest caz, de **integrare fizică** a unui copil cu dizabilități într-o clasă de elevi, o **incluziune forțată**, reprezintă o situație clară de încălcare a dreptului copilului la o educație de calitate.

OECD (2007) atrage atenția asupra copiilor ce provin din categorii considerate a fi vulnerabile și al căror drept la o educație de calitate este uneori încălcat. Studiul face referire la **copiii** care suferă de **boli cronice** și care își petrec perioade lungi de timp internați în spitale. În cazul lor, CSEI-urile au dezvoltat servicii de învățământ pentru perioada internării,

urmând ca după externare să-și continue studiile în unitatea de învățământ unde este înscris.

O altă categorie vulnerabilă sunt cei cu **HIV/SIDA**, a căror incluziune reprezintă o problemă majoră datorită presiunii venite din partea părinților celorlalți copii din clasă, în pofida programelor de educație sanitară și campaniilor de informare cu privire la această boală, desfășurate în școli.

Conform site-ului UNICEF, **copiii străzii**, de cele mai multe ori nu beneficiază de niciun drept, iar majoritatea sunt analfabeți. Deși sunt aduși în centre în regim de urgență sau incluși în centre rezidențiale, ei uneori preferă să evadeze din nou pe străzi, iar educația primită pe timpul ședерii în astfel de centre este insuficientă.

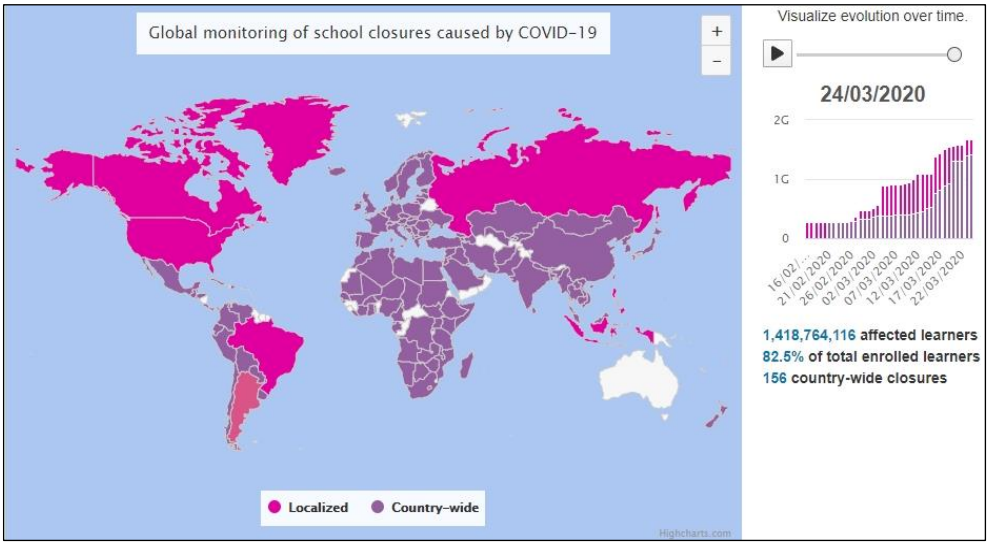
Copiii cu deficiențe severe și multiple reprezintă o altă categorie a căror drept la educație este limitat sau încălcat, fie din cauza familiei care nu le oferă suportul necesar pentru a fi școlarizați, motivele fiind rușinea, etichetarea lor de către ceilalți membri ai comunității sau sărăcie, invocând imposibilitatea de a-i deplasa zilnic pe copii către unitățile școlare speciale, fie din cauza Comisiei de orientare școlară din cadrul CJRAE, care nu eliberează certificatul de orientare școlară în lipsa unui curriculum adaptat deficiențelor severe și multiple. De cele mai multe ori, acești copii rămân în cadrul familie sau în cadrul centrelor care se îngrijesc de bunăstarea lor, însă nu beneficiază de servicii educaționale. Pentru **copiii care au depășit cu cel puțin trei ani vârsta școlarității,** cauzele fiind absenteismul, abandonul școlar, au fost dezvoltate programe precum „A doua șansă în educație" sau cursuri cu frecvență redusă.

Copiii rămași singuri acasă din cauza migrației părinților în altă țară pentru a-și căuta un loc de muncă și care au rămas acolo ori s-au întors în țară reprezintă o altă categorie vulnerabilă, deoarece acești copii prezintă un risc crescut de a abandona școala. Uneori își întrerup studiile pentru a-și urma părinții, ori ajung să fie școlarizați în țara în care emigrează. Conform unui raport elaborat de Organizația Salvați Copiii

(2019), se atrage atenția asupra faptului că un număr cuprins între 92.000 și 160.000 de copii au cel puțin un părinte plecat la muncă în străinătate.

La nivel național, internațional și global, activează numeroase organizații, asociații, fundații, precum UNICEF, Salvați Copiii, care veghează asupra drepturilor copiilor și, alături de instituțiile abilitate din fiecare țară, lucrează continuu la elaborarea de politici menite să susțină aceste drepturi fundamentale ale copiilor, fără de care nu am putea vorbi de un sistem capabil să livreze o educație de calitate tuturor copiilor indiferent de dizabilitățile avute. De cele mai multe ori, aceste instituții sunt precum un avocat al apărării drepturilor copiilor, semnalând și încercând să elimine situațiile în care aceste drepturi sunt afectate în mod voit sau nu de către anumite instituții ale statului și nu numai.

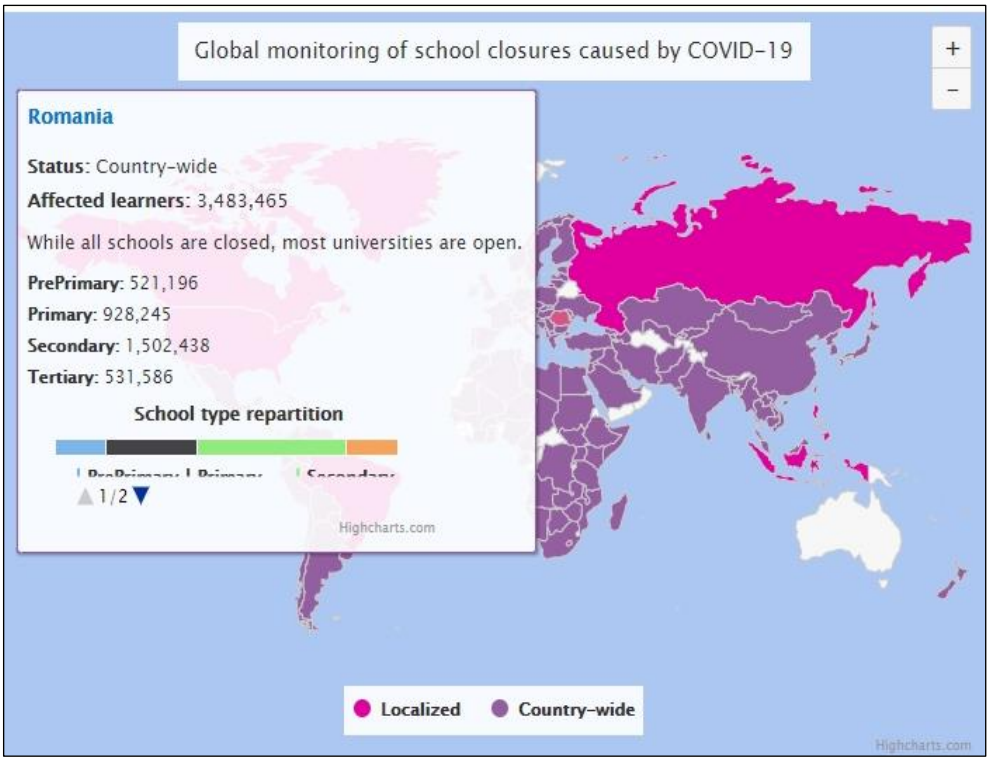
În prezent, la nivel mondial, dreptul la educație a peste un miliard de copii din peste 150 de țări, reprezentând circa 80% din populația școlară, este limitat din cauza pandemiei COVID 19, conform UNESCO. (graficul 1)



Graficul 1. Monitorizarea globală a închiderii școlilor din cauza COVID 19

Sursa: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures, accesat în data de 24.03.2020, ora 11

La nivel național, conform datelor prezentate pe siteul UNESCO, dreptul la educație este limitat pentru 3.483.465 de elevi din învățământul preuniversitar. (graficul 2)



Graficul 2. Repartiția pe niveluri educaționale a elevilor care au dreptul la educație limitat din cauza închiderii școlilor

Sursa: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures, accesat în data de 24.03.2020, ora 11

Sistemul de educație din România este structurat în niveluri educaționale pentru a se asigura o coerență demersului didactic. Repartiția elevilor din învățământul preuniversitar afectați de închiderea școlilor pe niveluri educaționale se poate observa în graficul de mai jos cu mențiunea că nivelul prePrimary face referire la educația timpurie (0-6 ani) ,respectiv nivelul antepreșcolar, 0-3 ani (creșele) și învățământul preșcolar, 3-6 ani (grădinițele). Nivelul Primary face referire la învățământul

primar sau ISCED 1, conform clasificării internaționale standard a educației și cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV. Nivelul Secondary face referire la învățământul secundar inferior, gimnaziul sau ISCED 2 și cuprinde clasele V-VIII și la învățământul secundar superior ISCED 3, care se împarte în învățământ liceal cuprinzând clasele IX-XII sau învățământ profesional cu o durată de 3 ani. Nivelul Tertiary face referire la învățământul terțiar nonuniversitar ISCED 4 și cuprinde școlile postliceale.

Unele țări, precum Vietnam, au decis închiderea școlilor, mai puțin pentru elevii aflați în clase terminale (clasa a XII-a), care își continuă studiile pentru a nu fi afectat examenul care trebuie susținut la finalul clasei. În pofida faptului că, la nivel mondial, aproape 80% din populația școlară stă acasă, cadrele didactice din toată lumea au apelat la platformele online de predare pentru a veni în sprijinul elevilor, pentru a nu pierde legătura cu aceștia și pentru a rămâne școlile vizibile.

În România, copiii din mediul rural sunt defavorizați în comparație cu cei din mediul urban din cauza lipsei accesului la rețeaua de internet, a dispozitivelor precum laptopuri, mult mai eficiente decât telefoanele inteligente în lucrul pe platforme de tip Zoom. Cadrele didactice din mediul rural, la rândul lor, nu beneficiază de tehnologia necesară predării la distanță, apelând la dispozitivele personale.

Digitalizarea predării și învățării a încorporat platforme gratuite precum Zoom, Adservio, Google Classroom, dar și aplicații precum Kahoot, Wordwall, Quizz, Kidibot. Unele necesită cunoștințe despre modul de utilizare, altele sunt ușor utilizabile, însă în ambele cazuri e necesară supervizare din partea părinților.

Un semnal asupra șanselor egale la educație, asupra inechităților, în acest context al predării online, îl trage și Andreas Schleicher (2020), șeful Directoratului pentru Educație al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD), în articolul „Cum pot răspunde

profesorii și sistemele școlare la pandemia COVID-19? Câteva lecții de la TALIS", în care vorbește despre mediile privilegiate și mediile defavorizate din care provin elevii: „În urma închiderii școlilor, cei care provin din medii privilegiate vor fi susținuți de părinții lor și vor găsi alternative de învățare. Cei din medii defavorizate vor rămâne fără alternative. Această criză evidențiază numeroasele inechități din sistemele de învățământ—de la lipsa rețelei de internet, lipsa calculatoarelor necesare predării online, până la eșecul de a atrage cadre didactice talentate în clasele cu dificultăți."

În contextul educației online, a revoluționării actului de predare tradițional, un semn încurajator îl primesc și elevii cu dizabilități. În 27 martie 2020, președintele României a promulgat Legea Nr.27/2020 privind recunoașterea Limbii semnelor române (LSR) ca limbă maternă pentru persoanele surde și hipoacuzice din România (Peia, 2020). Această măsură este o bătălie câștigată de persoanele cu dizabilități în lupta pentru respectarea drepturilor fundamentale. Legea le permite astfel elevilor cu dizabilități să-și susțină examenele naționale în LSR, iar autoritățile locale și naționale se obligă să le pună la dispoziția acestora interpreți pentru a facilita comunicarea.

Sistemul de predare online poate fi o soluție pentru elevii cu deficiențe care beneficiază de școlarizare la domiciliu. Cu această ocazie, sistemele educaționale și-au testat capacitatea de flexibilitate și adaptare din mers la situația survenită. Această capacitate este specifică culturii incluzive care promovează personalizarea procesului instructiv-educativ. „Incluzivitatea educației are ca sens și obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele (speciale ori adiționale) de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate—ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii din comunitate" (Vrășmaș, 2012, p.19).

Banca Mondială consideră că scopul primordial al inclusivității este școlarizarea în cadrul aceluiași colectiv a copiilor tipici și atipici, atât timp cât deficiențele elevilor atipici permit incluziunea.

Eșecurile reformelor educaționale aplicate în ultimii ani au la bază, printre altele, alternarea miniștrilor educației, demisiile acestora, implicit mandatele scurte, dar și ostilitatea factorilor educaționali (cadre didactice, inspectori, directori de școli) față de implementarea schimbărilor necesare. În perioada cuprinsă între revoluția din 1989 și prezent (2022), Ministerul Educației și Cercetării a fost condus de 25 de miniștri (Tabelul 1).

În decurs de 31 de ani, educația a cunoscut proiectele și măsurile de inovare din 29 de mandate. La un simplu calcul, observăm că mandatul unui ministru este în medie de un an, o perioadă foarte scurtă dacă vorbim despre reformarea educației din România.

Tabelul 1. Miniștrii educației după 1989 și perioada mandatelor lor

Nr. crt.	Nume și prenume	Anul nașterii	Perioada mandatului	Vârsta în timpul mandatului
1	Mihai Șora	1916	30.12.1989-15.06.1990 **(aprox.6 luni)**	74 ani
2	Gheorghe Ștefan	1948	28.06.1990-16.10.1991 **(aprox.1 an și 4 luni)**	43 ani
3	Mihail Golu	1934	16.10.1991-19.11.1992 **(aprox.1 an și o lună)**	58 ani
4	Liviu Maior	1940	19.11.1992-11.12.1996 **(aprox.4 ani și o lună)**	52-56 ani
5	Virgil Petrescu	1942	12.12.1996-5.12.1997 **(aprox.1 an)**	55 ani
6	Andrei Marga	1946	6.12.1997-28.12.2000 **(aprox.3 ani)**	51-54 ani
7	Ecaterina Andronescu	1948	29.12.2000-18.06.2003 **(aprox.2 ani și 6 luni)** 22.12.2008-1.10.2009 **(aprox. 9 luni)** 3.07.2012-21.12.2012 **(aprox.5 luni)** 16.11.2018-2.08.2019 **(aprox.9 luni)**	52-55 ani 61 ani 64 ani 71 ani

Nr. crt.	Nume și prenume	Anul nașterii	Perioada mandatului	Vârsta în timpul mandatului
8	Alexandru Athanasiu	1955	19.06.2003-28.12.2004 **(aprox.1 an și 6 luni)**	49 ani
9	Mircea Miclea	1963	29.12.2004-9.11.2005 **(aprox.1 an)**	42 ani
10	Mihail Hărdău	1947	10.11.2005-5.04.2007 **(aprox.1 an și 4 luni)**	58-59 ani
11	Cristian Adomniței	1975	6.04.2007-6.10.2008 **(aprox.1 an și 5 luni)**	33 ani
12	Anton	1949	7.10.2008-22.12.2008 **(aprox.3 luni)**	59 ani
13	Emil Boc	1966	2.10.2009-23.12.2009 **(aprox.3 luni)**	43 ani
14	Daniel Funeriu	1971	24.12.2009-9.02.2012 **(aprox.2 ani și 2 luni)**	38-40 ani
15	Cătălin Baba	1967	10.02.2012-7.05.2012 **(aprox.3 luni)**	45 ani
16	Ioan Relu Mang	1958	8.05.2012-15.05.2012 **(aprox. 8 zile)**	54 ani
17	Liviu Pop	1974	16.05.2012-2.07.2012 **(aprox.2 luni)** 29.06.2017-29.01.2018 **(aprox.7 luni)**	38 ani 44 ani
18	Remus Pricopie	1970	22.12.2012-14.12.2014 **(aprox.2 ani)**	42-44 ani
19	Sorin Câmpeanu	1968	15.12.2014-17.11.2015 **(aprox.1 an)**	47 ani
20	Adrian Curaj	1958	18.11.2015-5.07.2016 **(aprox.8 luni)**	58 ani
21	Mircea Dumitru	1960	6.07.2016-4.01.2017 **(aprox.6 luni)**	57 ani
22	Pavel Năstase	1951	5.01.2017-28.06.2017 **(aprox.6 luni)**	66 ani
23	Valentin Popa	1964	29.01.2018-27.09.2018 **(aprox.8 luni)**	54 ani
24	Valer Daniel Breaz	1975	3.08.2019-4.11.2019 **(aprox.3 luni)**	44 ani
25	Cristina Monica Anisie	1973	4.11.2019-23.12.2020 **(aprox.1 an)**	47 ani
26	Sorin Cîmpeanu	1968	23.12.2020 – prezent	54 ani

Sursa: https://ro.wikipedia.org/wiki/Ministerul_Educa%C8%9Biei_Na%C8%9Bionale, accesat în data de 14.02.2022, ora 15

Din perspectiva **reformării învățământului special** din România, mandatul ministrului Mircea Miclea se remarcă prin emiterea ordinului nr. 5418/8.11.2005, care aprobă regulamentul-cadru de înființare, organizare și funcționare a centrelor școlare pentru educație incluzivă. În fapt, școlile speciale și-au schimbat titulatura **în centre școlare pentru sau de educație incluzivă** folosind acronimul de **CSEI.** În același timp, și-au schimbat structura și modul de organizare, însă mai sunt necesare reforme până când vom putea vorbi într-adevăr de școli incluzive deschise tuturor copiilor, care să poată școlariza în aceeași unitate de învățământ atât elevi cu dizabilități, cât și fără, indiferent dacă vorbim de școlile de masă sau de CSEI-uri. Alte mandate importante din perspectiva învățământului special au fost cele ale lui Alexandru Athanasiu, prin ordinul 5379/25.11.2004, și Daniel Funeriu, prin ordinul 5574/4.11.2011, care reglementează serviciile de sprijin educațional adresate elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) prin profesorii de sprijin/itineranți. De asemenea, tot Daniel Funeriu reglementează școlarizarea la domiciliu prin ordinul 5575/2011 și evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și profesională a copiilor, elevilor și tinerilor cu CES prin ordinul 6552/2011.

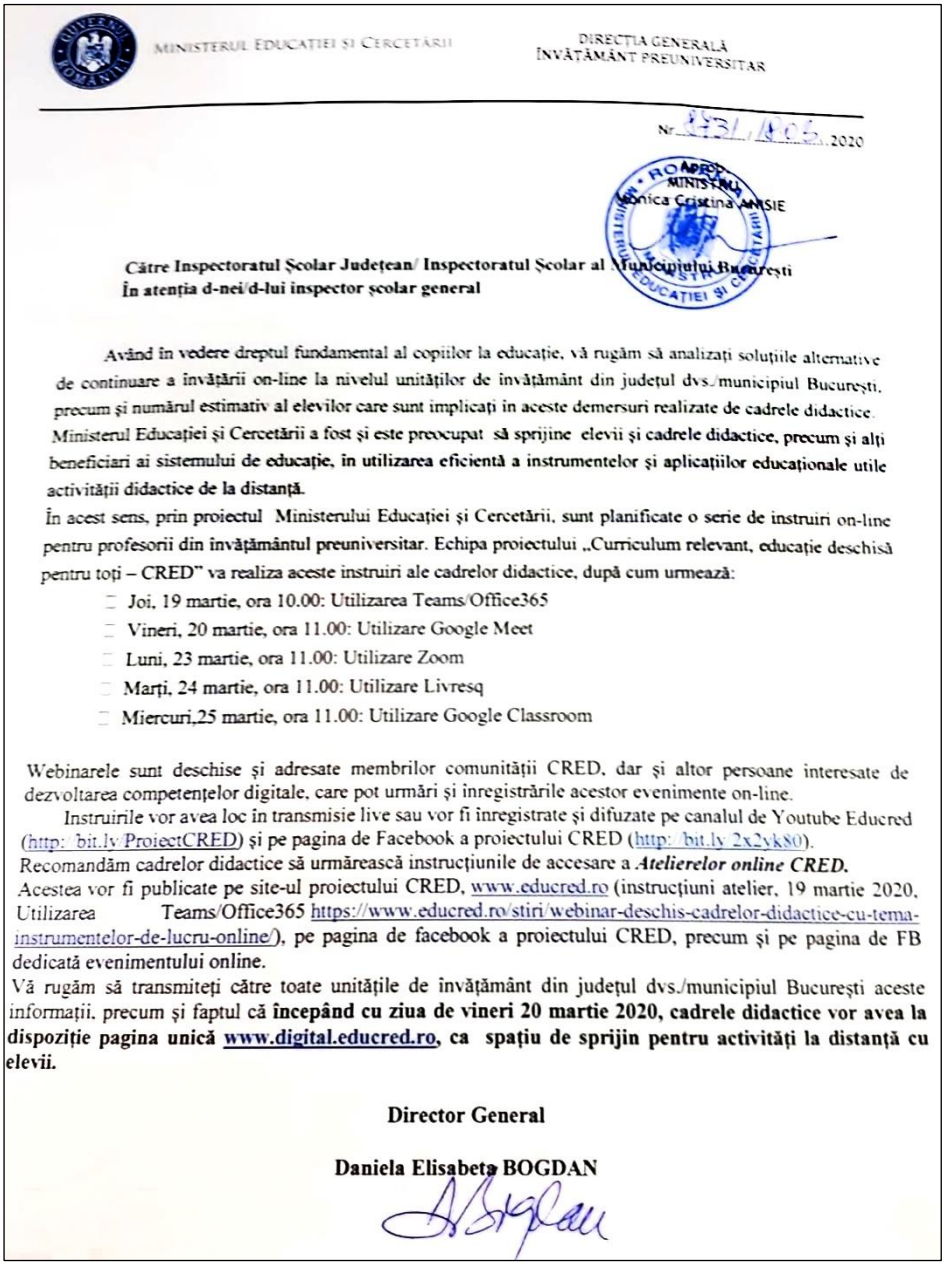
Schimbarea sistemului educațional se realizează prin prisma a două modele: modelul de cercetare-dezvoltare și modelul de rezolvare a problemelor. Primul model se structurează pe o cercetare teoretică, parcurgând traseul de la teorie la practică. Al doilea model are un parcurs invers, plecând dinspre ceea ce există înspre teorie, bazându-se pe adaptabilitatea actorilor implicați în reformă în acceptarea schimbării ce va surveni (Nicu, s.a., p.40). Toate aceste măsuri aplicate nu fac altceva decât să încerce să omogenizeze sistemele de

învățământ—„Educația a fost una dintre primele instituții globale, devenind la rândul ei un motor al globalizării" (Hatos, apud Vlăsceanu, 2011, p. 639).

Societatea și educația se află în relație de influențare reciprocă, astfel evoluția societății impune educației schimbări, iar educația la rândul ei, prin calitatea schimbărilor aplicate, influențează progresul societății. La nivel educațional, globalizarea se produce pe trei planuri:

- în plan relațional, cadrele didactice caută noi modalități de comunicare cu elevii. Statutul profesorului s-a schimbat, accentul punându-se pe ideea de partener al elevului în procesul de educație; internetul și platformele virtuale de învățare își fac tot mai simțită prezența;
- în plan material, au apărut manualele digitale, softuri/platforme de învățare dedicate ciclurilor de școlarizare, de ex. Google Classroom, Kahoot, QR Code, wordwall, genially.li etc.;
- în plan procedural, s-au dezvoltat noi mijloace și strategii didactice de predare, învățare și evaluare, predare online fie din sala de clasă fie din orice spațiu, predare hibrid—unii elevi sunt online, alții sunt prezenți fizic în clasă.

Un bun exemplu în acest sens, de interdependență între sistemul educațional și problemele sociale globale apărute, este procesul de digitalizare a învățământului românesc ca urmare a crizei datorate pandemiei de Coronavirus. În acest caz, cadrele didactice s-au văzut puse în fața predării la distanță, o nouă modalitate de desfășurarea a actului educațional pentru care nu au fost pregătite, încercându-se o pregătire din mers (Anexa 1).



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

DIRECȚIA GENERALĂ
ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

Nr. 8731/1805/2020

APROB
MINISTRU
Monica Cristina ANISIE

Către Inspectoratul Școlar Județean/ Inspectoratul Școlar al Municipiului București
În atenția d-nei/d-lui inspector școlar general

Având în vedere dreptul fundamental al copiilor la educație, vă rugăm să analizați soluțiile alternative de continuare a învățării on-line la nivelul unităților de învățământ din județul dvs./municipiul București, precum și numărul estimativ al elevilor care sunt implicați în aceste demersuri realizate de cadrele didactice. Ministerul Educației și Cercetării a fost și este preocupat să sprijine elevii și cadrele didactice, precum și alți beneficiari ai sistemului de educație, în utilizarea eficientă a instrumentelor și aplicațiilor educaționale utile activității didactice de la distanță.

În acest sens, prin proiectul Ministerului Educației și Cercetării, sunt planificate o serie de instruiri on-line pentru profesorii din învățământul preuniversitar. Echipa proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți – CRED" va realiza aceste instruiri ale cadrelor didactice, după cum urmează:

- Joi, 19 martie, ora 10.00: Utilizarea Teams/Office365
- Vineri, 20 martie, ora 11.00: Utilizare Google Meet
- Luni, 23 martie, ora 11.00: Utilizare Zoom
- Marți, 24 martie, ora 11.00: Utilizare Livresq
- Miercuri,25 martie, ora 11.00: Utilizare Google Classroom

Webinarele sunt deschise și adresate membrilor comunității CRED, dar și altor persoane interesate de dezvoltarea competențelor digitale, care pot urmări și înregistrările acestor evenimente on-line.

Instruirile vor avea loc în transmisie live sau vor fi înregistrate și difuzate pe canalul de Youtube Educred (http://bit.ly/ProiectCRED) și pe pagina de Facebook a proiectului CRED (http://bit.ly/2x2yk80).

Recomandăm cadrelor didactice să urmărească instrucțiunile de accesare a ***Atelierelor online CRED.***

Acestea vor fi publicate pe site-ul proiectului CRED, www.educred.ro (instrucțiuni atelier, 19 martie 2020, Utilizarea Teams/Office365 https://www.educred.ro/stiri/webinar-deschis-cadrelor-didactice-cu-tema-instrumentelor-de-lucru-online/), pe pagina de facebook a proiectului CRED, precum și pe pagina de FB dedicată evenimentului online.

Vă rugăm să transmiteți către toate unitățile de învățământ din județul dvs./municipiul București aceste informații, precum și faptul că **începând cu ziua de vineri 20 martie 2020, cadrele didactice vor avea la dispoziție pagina unică www.digital.educred.ro, ca spațiu de sprijin pentru activități la distanță cu elevii.**

Director General

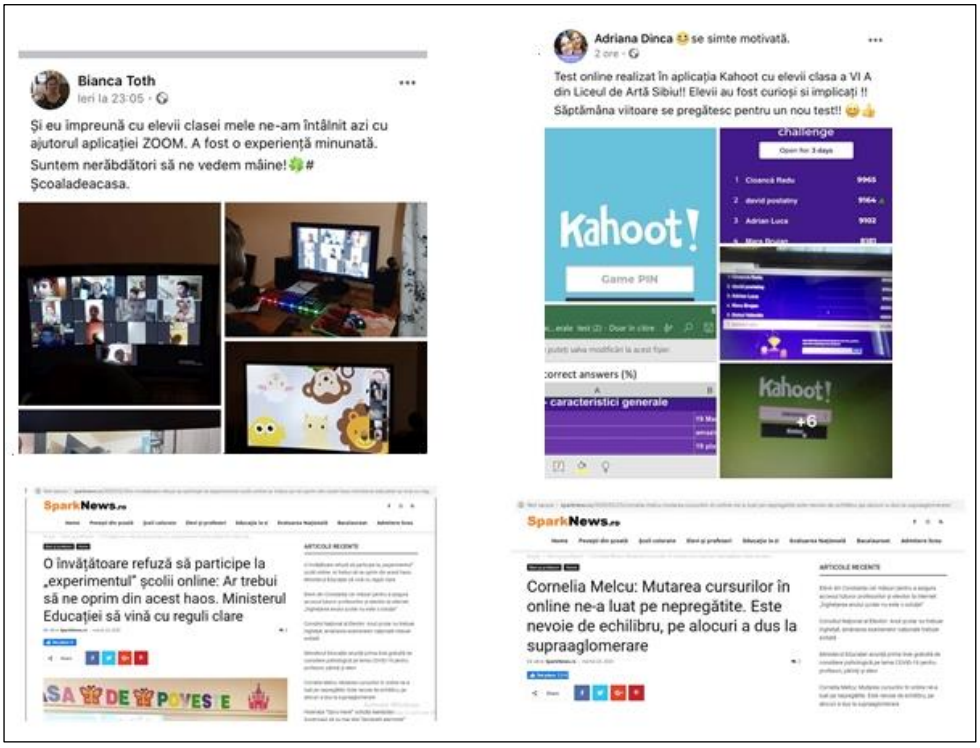
Daniela Elisabeta BOGDAN

Anexa 1. Nota Ministerului Educației și Cercetării privind formarea cadrelor didactice în vederea utilizării platformelor online. Sursa: Inspectoratul Școlar Județean Sibiu

Astfel, cadrele au fost nevoite să apeleze la resursele existente, la platformele online de învățare și predare la distanță, la instrumentele

digitale, transferând demersul educațional în mediul online. Părinții au fost și ei implicați în acest nou model de predare prin asistarea copilului în vederea conectării la platformele indicate de cadrul didactic.

Această schimbare, precum orice reformă aplicată, se confruntă atât cu acceptarea, dar și cu rezistența venită din partea cadrelor didactice. Astfel, putem afirma că înainte de a implementa o nouă reformă, pentru ca aceasta să se bucura de succes, trebuie să schimbăm mentalitățile celor implicați în acest proces—ale cadrelor didactice în primul rând, ale părinților în al doilea rând, și implicit ale elevilor. La o simplă trecere în revistă a știrilor legate de acest proces de predare online, determinat de pandemia de Coronavirus, se observă reacții diferite ale cadrelor didactice, reacții ce pot influența părinții și elevii. (Anexa 2)



Anexa 2. Reacția cadrelor didactice față de procesul de educație desfășurat în mediul online. Sursa: http://sparknews.ro și https://www.facebook.com/, accesate în data de 24.03.2020, ora 13:23

Concluzii

Societatea cunoașterii, specifică epocii contemporane, are un caracter global și, la fel ca și educația, devine un factor al globalizării, un promoter al societății mondiale în care educația, prin programele de formare aplicate în școlile de masă, dezvoltă indivizilor competențe necesare acceptării multiculturalismului și schimbului intercultural. Fără aceste competențe nu putem vorbi despre dezvoltarea durabilă a societății mondiale, care va asigura supraviețuirea civilizații umane și a valorilor ei. Educația are imensa putere de a determina schimbări sociale puternice prin prisma faptului că scoate la suprafață puteri și calități ascunse, abilități și capacități latente ale oamenilor, membrilor societății.

Educația incluzivă garantează dreptul la educație tuturor, fără bariere sau factori frenatori. Aceasta presupune deschiderea tuturor școlilor către copiii din comunitate și adaptarea la nevoile lor prin aplicarea principiilor incluziunii, prin elaborarea unui curriculum incluziv, definit prin flexibilitate și diversitate, dar și prin aplicarea unei pedagogii a diversității. Toate aceste măsuri implică resurse adiționale, de la materiale didactice specifice anumitor dizabilități până la personal didactic, didactic auxiliar și nondidactic specializat care să furnizeze, pe lângă oferta educațională, și servicii de sprijin la toate nivelurile învățământului preuniversitar de masă și privat.

În contextul social actual, sistemul educațional preuniversitar din România a dat dovadă de flexibilitate și adaptare din mers, prin apelarea la tehnologie și mutarea demersului didactic în mediul online, toate aceste schimbări fiind generate de pandemia COVID 19. Educația online promovează incluziunea, la lecțiile online putând participa orice deținător al unui cod de acces. Învățământul online nu este limitat de spațiul fizic al clasei și poate cuprinde un număr mai mare de elevi care asistă la oră. Elevii cu dizabilități (în special cele fizice) nu se mai

confruntă cu probleme precum accesibilitatea în unitatea de învățământ, în sala de clasă. Educația online tinde să aplice mult mai ușor principiile incluziunii decât o face școala tradițională, fără însă a limita importanța educației desfășurată în unitățile de învățământ.

Bibliografie

1. Cristea, S. (2016). Educația în societatea cunoașterii, *Tribuna învățământului* (ziar) consultat la http://tribunainvatamantului.ro/educatia-in-societatea-cunoasterii/ , în data de 29.05.2017.
2. Durkheim, E. (1980). Educație și sociologie (I.Stoian, traducător), Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Hatos, A. (2006). Sociologia educației, ed. a II-a revizuită și adăugită, Editura Polirom, Iași.
4. Hatos, A. (2011). Educație, în Vlăsceanu, L., (coord.), Sociologie, Editura Polirom, Iași pp. 596-644.
5. Peia, F. (2020). Legea prin care se recunoaște limba semnelor române ca limbă maternă a persoanelor surde și hipoacuzice, promulgată, articol consultat la https://www.agerpres.ro/politica/2020/03/27/legea-prin-care-se-recunoaste-limba-semnelor-romane-ca-limba-materna-a-persoanelor-surde-si-hipoacuzice-promulgata--475435 în data de 27.03.2020.
6. Vlăsceanu, L. (2011). *Sociologi*e, Editura Polirom, Iași
7. Vlăsceanu, L. (2013). *Introducere în metodologia cercetării sociologice*, Editura Polirom, Iași
8. Vrășmaș, E. (2004). *Consilierea și educarea părinților,* Editura Aramis, București
9. Vrășmaș, E. (2019), Educația copiilor cu cerințe educative speciale. Curs pentru învățământul la distanță, material consultat la https://www.academia.edu/20088566/69139698-Modulul-Ed-Copiilor-Cu-CES în data de 17.08.2019
10. Vrășmaș, E., Vrășmaș, T., (2012). *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții, Unicef România*, Editura Alpha MDN, Buzău, ISBN 978-973-139-237-0
11. *** 2017, Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități, Consultat la https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf în data de 10.05.2019
12. UNESCO, (1994). Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale adoptată la conferința mondială „Acces și calitate", Spania.
13. UNICEF, (1995). Cerințe speciale în clasă: Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, Reprezentanța specială UNICEF pentru România, București.

14. UNICEF, (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Aspirații și realități,* Editura Vanemonde, București, ISBN 978-973-1733-18-0
15. UNICEF, (2013). Copiii cu dizabilități, București, material consultat la http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Raport-Copiii-cu-dizabilitati.pdf, în data de 12.12.2018.
16. UNICEF, (2017). Broșura Pachetul Educație Incluzivă de Calitate, material consultat la https://www.unicef.org/romania/ro/rapoarte/broșură-educație-incluzivă-de-calitate accesat în data de 15.06.2020.
17. World Vision România, (s.a.), Manual de bune practici în asistența socială comunitară, Iași. https://www.siiir.edu.ro
18. *** 2017, Convenția Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Consultat la https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf în data de 10.05.2019.

Predarea online – studiul formelor în volum

COSMIN HIRISTEA

Dr., Profesor de Sculptură
Liceul de Arte Plastice Nicolae Tonitza, București
cosminhiristea@yahoo.com

ABSTRACT. The main challenges in teaching the first grades of high school were the difficulty of doing the lessons in isolation, the correlation with the established school curriculum, and the fact that the lessons had to continue the study of observation, with a similar schedule in physical, traditional school.
A first measure was to arrange a permanent workspace, using the same verified study subjects, anatomical fragments in the ninth grade, respectively skull, ancient mask in the tenth grade. Once these principles of comfort and familiarity were established, we anticipated that the appearance of consistency would be threatened by the effects of inertia and demotivation, so we operated a series of changes in teaching strategy.
The first change was the complete abandonment of the traditional teaching style, in the sense of the prevalence of the conference-type presentation, where the relationship between teacher and student is less formal. The student was treated as a colleague, already initiated, a recognized expert in media expression techniques.
Another change was the creation of new, geometrized teaching materials of human fragments and ancient masks. Geometrization, which should normally be avoided, had the gift of clarifying the main construction plans, highlighting the change of step and their inclination. In any case, the pedagogical intention of the artist teacher is to pursue through the art of space, convinced that, perhaps, the ancient catharsis has never proved its validity so much before, especially since the pandemic was followed by the recent war on the Northern border of Romania.

KEYWORDS: isolation, teaching strategy, geometrization, media expression.

Din capul locului, aș evita să operez o distincție netă între contextul fizic și cel online, insistând pentru o precizare importantă, și anume că arta vizuală a îmbrățișat contextul virtual încă din faza sa experimentală și de pionierat, deoarece arta plastică a furnizat virtualității tehnicile sale vizuale de comunicare, distilate în milenii de exprimare plastică.

Din momentul în care predarea fizică a fost oficial oprită, am considerat predarea online un suport alternativ de oportunități și mai ales o provocare. Materia mea de suflet, sculptura, este extrem de concretă, iar cursul de modelaj în lut, intitulat STUDIUL FORMELOR ÎN VOLUM, corespunde primului ciclu de liceu vocațional de arte. O primă strategie didactică a fost să folosesc, în interesul procesului de învățare, tocmai barierele de context cauzate de noile restricții, îmbrățișând principiul primordial al limitei pe care sculptura o celebrează, fie că vorbim de material, tehnică, spațiu sau resurse. Principalele provocări de predare online la primele clase de liceu au fost cauzate de dificultatea efectuării școlii în izolare, de corelarea cu programa școlară consacrată și de faptul că lecțiile trebuiau să continue studiul de observație, cu un orar asemănător cu cel din școala fizică.

O primă măsură a fost să amenajez un spațiu de lucru cu caracter permanent și stabil, un fundal cu ferestre, ornat cu plante de apartament. Astfel, am acordat un timp considerabil pregătirii lecției și captării atenției elevilor prin crearea unei atmosfere creative și inspirate care să contribuie la permanentizarea și perpetuarea unui climat psihopedagogic adecvat și motivant. Mai mult, am utilizat același material didactic ca în predarea fizică, aceleași subiecte de studiu verificate: fragmente anatomice la clasa a IX-a, respectiv Craniu, Mască Antică la clasa a X-a. Odată stabilite aceste principii de confort și familiaritate, am anticipat că aparența de consecvență tematică și de spațiu amenința să creeze efecte de inerție și demotivare. În consecință, am operat o serie de schimbări de strategie didactică. O primă schimbare a fost renunțarea completă la stilul

de predare *ex catedra,* în sensul prevalării expunerii de tip conferință, unde relația dintre profesor și elev este mai puțin formală, elevul este perceput și valorizat ca un coleg, deja inițiat, un veritabil expert recunoscut în navigarea în spațiul virtual și în tehnicile de exprimare mediatice.

În mod paradoxal, tehnologia foarte avansată poate produce blocaje de comunicare în situații de criză, datorate, în parte, stresului de adaptabilitate atât al educatului, cât și al educatorului. În cazul elevului, dificultatea transferului optim de conținuturi se datorează faptului că ecranul inteligent funcționează ca o virtualitate ideală, îndeplinirea unei promisiuni de trecere într-un spațiu idilic, o alternativă la Grădina Raiului. Spațiul virtual, experimentat din primii ani de viață, are, pentru mileniali, echivalența concretă a unui prieten imaginar, substitut absolut pentru realitatea concretă, sau entertainment pur, un altfel de Aladin care poate îndeplini necondiționat orice dorință la o atingere sau click. Poate așa se explică de ce unii elevi au fost contrariați de transformarea accesului aparent nelimitat al acestor device-uri orientate spre universul plăcerii și reducția lor *ex abrupto* la o banală unealtă de lucru. Într-o primă fază, am înregistrat o anume reticență a elevilor forțați să participe la predarea online, deoarece tehnologia utilizată în educația online alterează o platformă de joc cu caracter intim și personal care se proiectează într-o platformă publică, transparentă, cu caracter obligatoriu. Aici, educația prin joc și-a arătat limitele, pentru că platforma C*lassroom* pentru educație nu era mai complexă grafic sau mai seducătoare decât alte aplicații la care excelau elevii în timpul lor liber, deci spațiul plastic nu evolua în dimensiune și complexitate spre o curbă de performanță consacrată. În această situație, profesorul a trebuit să compenseze lipsa de fantezie a platformei educative oficiale cu activități extracuriculare sau de evaziune din spațiul anost și impersonal al clasei online, stimulând elevii să participe la concursuri online, inclusiv cursuri de atelier cu artiști din afara corpului profesoral. Colaborarea cu aceleași

resurse ministeriale a alternat cu artiști naționali și internaționali, dispuși să-și deschidă virtual porțile atelierelor proprii. În acest sens, am apelat la exemplul personal, la participarea de expoziții cu cauză nobilă, pentru licitații pentru copii aflați în dificultate, pentru victimele pandemiei Covid, pentru celebrarea eforturilor aparatului medical etc. Compozițiile tematice cu rol de ancorare în realitatea imediată sunt alternate cu studii de observație, însă pentru acestea din urmă am creat un material didactic nou, geometrizat, simplificat și prezentat în lecție din mai multe unghiuri relevante. Geometrizarea fragmentelor umane și a măștilor antice, de evitat în mod normal, avea darul de a clarifica principalele planuri de construcție, de a evidenția schimbarea de treaptă și înclinația planurilor acestora. În mod alternativ, am propus, în prima parte a predării online, când transportul coletelor cu materiale necesare modelajului clasic aveau termene de livrare depășite, construirea unor teme din programă, de exemplu Craniul, realizat din materiale recuperate din gospodărie. Elevii cursului de studiu al formelor în volum au fost încurajați să utilizeze folie alimentară din aluminiu, carton, hârtie, sfoară, textile, sârmă moale, tablă recuperată din doze de aluminiu. Structurile nou create se armau cu scobitori și frigărui din lemn, sârmă moale sau sfoară. Elevii au creat reprezentări în volum din aluat de făină, forme din ciocolată, resturi alimentare sau plastic ori polistiren reciclat din caserole sau jucării stricate. Aceste experimente plastice urmăresc în principal dezvoltarea creativității și reducerea stresului de adaptabilitate la o situație nouă, contribuind la reducerea stresului de contestare a autorității și de contestare a restricțiilor impuse de noua realitate pandemică. Istoria artelor plastice deține exemple celebre de artiști care au utilizat, în perioade pandemice sau de război, materiale recuperate, un loc important avându-l exemplul notoriu a lui Brâncuși, dar și cel personal, inspirat din genialul gorjean. Pe măsură ce accesul a fost posibil, am recomandat vizitarea colecțiilor muzeelor virtuale, bibliotecilor virtuale sau descoperirea unor piețe cu statui din orașele lumii. În toate cazurile,

intenția pedagogică a profesorului artist urmărește terapia prin arta spațiului, convins de faptul că, probabil, niciodată *catarsisul* antic nu și-a dovedit mai mult valabilitatea, cu atât mai mult cu cât pandemia a fost urmată de criza energetică și umanitară declanșată de recentul război de la granița nordică a României.

Etapele inițiale ale predării online presupun postarea din timp a temei, cu materialul suport și referințele adecvate, cu cel puțin o zi înainte, conform planificării cursului. Personal, am fost mai flexibil cu punctualitatea, întârzierea și prezența la predarea artei volumului în online, deoarece am ținut cont de situația pandemică generală și de starea emotivă specială a fiecărui elev. În marea lor majoritate, liceenii au dovedit o maturitate și un autocontrol care a contrazis comparația simplistă și umilitoare din glumele superficiale care-i asociau cu o generație de tip teflon sau fulg de nea.

Am pus accent pe explicarea temeinică a temei, pe importanța studierii volumului și pe beneficiile obținute, evidențiind achizițiile esențiale pentru evoluția personală și aplicabilitatea acestora în viitorul lor profesional. Am dovedit flexibilitate în abordarea temelor de studiu, lăsând la latitudinea elevilor exprimarea în spațiul plastic cu două dimensiuni sau cu trei dimensiuni. În același timp, am evidențiat elevii care au reușit să procure lut sau plastilină și s-au exprimat în ronde-bosse la o calitate apropiată cu studiul de observație din contextul predării fizice. Rezultatele obținute au demonstrat, contrar părerii ministeriale că școala online a fost o catastrofă, că am reușit împreună să modelăm, de acasă, teme de studiu în volum care păreau imposibil de practicat în afara spațiului consacrat al Liceului de Artă Plastică ori a Atelierului de Sculptură. În pofida regulamentului ordonat de minister și inspectorat, nu am impus ca elevii să țină camerele deschise permanent, ci am operat o înregistrare a prezenței la prima oră de curs și am insistat că, la corectura finală, camerele să fie deschise și elevii să-și prezinte lucrarea modelată. Am lăsat posibilitatea ca, la prima oră, elevii să blureze

camerele sau să le orienteze spre tavan, permițându-le să-și schimbe hainele de dormit, să fie decenți și prezentabili. În acest sens, am anticipat că va exista o sensibilitate specială în rândul elevelor de liceu, majoritare în grupele de la învățământul vocațional artistic. În timpul activității de predare/învățare/evaluare, camera laptopului profesorului a fost deschisă permanent, însă nu pe toată durata cursului. Elevii au avut la dispoziție un timp de aproximativ două ore pentru a lucra în intimitate asupra studiilor de volum, interval în care elevii și profesorul nu se întâlneau nici măcar virtual, iar toate camerele erau închise complet.

Recunosc faptul că nu am formulat o listă exhaustivă cu materiale pentru cursul online de modelaj—de exemplu: lut galben, halat de lucru impermeabil, planșetă din lemn, selă rotativă, eboșoare din os etc. Explicația acestei situații este că am evitat să produc o diferențiere prea mare între elevii cu posibilități materiale superioare și cei care nu au reușit să achiziționeze plastilină profesională sau lutul gata preparat. În plus, pandemia a surprins managementul magazinelor de specialitate, care și-au epuizat imediat stocurile ori au avut întârzieri mari la comenzile noi. În mod similar am procedat cu uneltele și ustensilele specifice, găsind soluții *ad hoc* pe măsură ce apăreau unele impedimente tehnice. De exemplu, în loc de eboșoare, elevii au utilizat cuțite pentru servit pește, capete de linguri, raportoare, ustensile de lemn din bambus etc. În loc de planșetă am folosit carton de ambalaj sau tăvi de servit masa din acrilat, folie de nylon pentru protecția biroului sau a scaunului de birou. Aparent improvizații amatoristice, soluțiile descoperite de profesor și de fiecare elev și-au dovedit eficacitatea și au condus la succesul actului de predare, învățare și evaluare.

Astfel, dintr-un total de 4 sau 5 ore, am împărțit durata cursului în câteva unități distincte, dar flexibile. Prima parte—aproximativ 15 minute—s-a alocat pentru prezență, contactarea elevilor întârziați și așteptarea acestora să ia parte la curs, scutirea elevilor cu situații medicale sau care au acuzat o dispoziție generală proastă. A doua parte am

dedicat-o prezentării temei și asigurării că tema a fost înțeleasă și însușită. Segmentul cel mai important, destinat studiului propriu-zis, întins pe durata a 2 ore, l-am lăsat la libera dispoziție a cursanților, la sfârșitul căruia am programat o corectură parțială a lucrărilor începute. A urmat un interval de timp suficient de mare pentru remedierea studiilor de observație, la sfârșitul cărora am efectuat corectura și evaluarea finală. În acest sens, o decizie importantă a fost să utilizez cu obstinație exclusiv platforma Classroom, evitând să relaționez cu elevii de la curs pe alte platforme mediatice în afara celui oficial. Contrar părerii generale a profesorilor de desen, compoziție și culoare, profesorul sculptor a renunțat la corectura prin mijloace grafice aplicate pe mesajul cu lucrarea—o sugestie verbală punctuală nu va afecta negativ relația complexă a elevului artist cu propria operă. Astfel, am considerat că semnalizarea grafică a unei greșeli de construcție este un element străin, fie el aplicat de către un coordonator artistic sau profesor de arte respectat. Deci am evaluat ca prea intruzivă, chiar brutală, corectura cu linii, săgeți, hașuri strident colorate, ca în aplicația WhatsApp. Am remarcat numeroase cazuri în care elevii au tendința neproductivă de a recorecta corectura, dacă elevul nu realizează singur eroarea de studiu, sau nu o identifică atunci când este evidențiată discret de către profesor. În acest sens, am ținut cont de specificul învățământului vocațional de arte plastice, în care relația magister/discipol este specială și complexă. Această relație consacrată de secole risca să-și dilueze efectele benefice și să se erodeze în practica din online. Pentru a evita situații delicate, probabil ar fi nevoie de un dispozitiv tehnic inspirat din studiourile TV de știri sau de la concertele televizate ori de reality show. În mod cert, un astfel de dispozitiv va trebui să fie mult mai simplu, accesibil la preț și mobil, prevăzut cu 3 camere cu sistem switch pe lângă funcția de redare/înregistrare, completat de un sistem de iluminare direct și indirect. O primă cameră ar trebui orientată spre planșeta sau sela de modelaj a profesorului, a doua cameră orientată spre figura profesorului

iar a treia cameră, cu funcție de control, orientată în lateral pe spațiul plastic al lecției. Un astfel de sistem brevetat și acceptat, comun elevilor și profesorilor, ar simplifica mult contextul comunicării din educația artistică. Este un truism necesitatea suportului tehnic adecvat, un curent electric echilibrat între faze și nul, internet stabil cu viteză foarte bună și laptop performant. Uneori deficitare, acestea sunt condiții *sine qua non* pentru desfășurarea cu succes a predării online. Nu de puține ori, am identificat disfuncționalități tehnice care au perturbat serios procesul de învățământ, cum ar fi penele de curent, avariile de tot felul, subcapacitatea memoriei tabletei disponibile de la statul român. Pe lângă provocările tehnice în predarea cursului de studiu al volumului în contextul online, am identificat provocări sistemice în toate fazele procesului educativ, începând cu procurarea materialului de lucru specific—lut sau plastilină, menținerea acestuia în stare optimă, depozitarea adecvată sub cârpă sau draperie umedă și menținerea sub folie de nylon. Alte provocări au constituit dificultatea lucrului efectiv într-un mediu casnic, păstrarea curățeniei spațiului de lucru improvizat—de multe ori, același birou de lucru, întreținerea acestuia și colectarea firimiturilor de lut, îndepărtarea prafului și a murdăriei ori a uleiului din plastilină. Un alt factor perturbator în mediul clasei de acasă este prezența directă/indirectă a părinților, rudelor, altor elevi de vârste diferite și chiar a animalelor de companie. Aceste impedimente s-au suprapus peste dificultățile reale de redare concretă a temelor de studiu în volum obligatorii pentru programa oficială. Efortul cumulat s-a suprapus peste solicitarea la maxim a atenției distributive a elevilor la spații de lucru cu stimuli vizuali diferiți. Am evidențiat aici diferențele evidente dintre abordarea lucrării în volum vs. ecranul de comunicare, de multe ori subdimensionat al telefonului mobil, de tip spectral, în contrast evident cu caietul de schițe sau foaia de desen, cu reflecția ei alb-lucioasă. În acest context cu medii de expresie diferite, o provocare suplimentară este alegerea luminii pentru prezentarea lucrării de curs în

vederea corecturii și apoi a postării pe Classroom. Ca standard de bune practici, am recomandat o lumină de sus în cazul schițelor modelate cu haşură, concomitent cu o înclinare a foii în așa fel încât fotografia să nu deformeze imaginea plastică, iar lumina aleasă să nu dilueze grafia prin supraexpunere. În cazul modelajelor, am recomandat alegerea proximității unui geam sau deplasarea lucrării pe balcon și alegerea luminii naturale de sus la formele ronde-bosse, respectiv direcționate dintr-o parte la fotografierea temelor plastice în relief. În general, orice disfuncție apărută la curs a fost intens speculată de către elevii care au dezvoltat rezistență la tehnologie, adaptabilitate la stres și la autoritate. Uneori, frustrările, stările de anxietate, depresie sau chiar suicidale au fost amplificate de părinți, aceștia din urmă proiectând asupra școlii neîmpliniri personale, frustrări, panici existențiale, atitudini antisociale reactualizate în pandemie. Nu de puține ori, situațiile confuze create de vidul legislativ au accentuat diferențe de interpretare și comunicare concretizate în plângeri și sesizări neîntemeiate, orientate spre personalul administrativ, inspectori și profesori. Realitatea din online a adus în același spațiu familiar membri ai familiei care erau obișnuiți fiecare cu spațiul lui intim, iar acum erau forțați de împrejurări să funcționeze armonios în același spațiu, primind alături de ei Dirigintele sau Profesorul Virtual. O parte din misterul și emoția comunicării relației profesor/elev s-a alterat repede, iar profesorul de artă plastică a fost expus mai mult decât dorea la intimitatea familiei elevilor și nu toți am gestionat stresul neuropsihic la fel de bine. Cu toate dificultățile întâlnite, pe măsură ce starea de lockdown s-a prelungit, consider că modelajul, studiul formelor în volum și studiul figurii umane în volum au constituit paleative cu avantaje reale și suport psihologic concret, compensând lipsa de contact direct și socializare, interdicțiile de deplasare și regimul cazon de interdicții guvernamentale. În mod neașteptat, peste situația pandemică s-a suprapus realitatea războiului din Ucraina, cu hidrele sale de război convențional de distrugere, flux de refugiați, război

informațional și mediatic, cu conflicte înghețate reactivate. Ca o părere personală, concluziile înregistrate la revenirea prematură a școlii în formatul fizic au relevat faptul că profesorii de vocație care au aplicat valorile formării și educării permanente au înregistrat rezultate excelente atât în online cât și fizic, în timp ce profesorii care au refuzat realitatea noului context au trecut prin experiențe apropiate de crizele adolescentine. Fără să generalizăm, unii profesori, în ciuda vârstei și a experienței din contextul fizic, au ales, de multe ori, varianta pensionării. În schimb, învățarea continuă a facilitat o reacție imediată la provocările noului context școlar în sistem Blend Learning. De cele mai multe ori, soluțiile la problemele complexe au avut răspunsuri în cursurile online acreditate, în practica proprie de atelier sau în manuale de metodica predării modelajului la grădinițe. Printr-o atitudine cvazi-militară, am adaptat strategiile didactice diverse la noul context și am motivat elevii, de multe ori prin exemplul personal, să participe la cât mai multe concursuri artistice online sau expoziții vernisate online cu distanțare. Concursurile organizate în pandemie au avut un efect stimulator în conștiința și atitudinea elevilor, marea lor majoritate au simțit nevoia să se exprime în afara cursurilor școlare, în acțiuni de voluntariat finalizate cu premii și diplome de participare sau recompense în materiale de studiu, cărți și rechizite școlare specifice. Rezultatele concrete obținute au confirmat faptul că exprimarea artistică transgresează contexte istorice și, cu precădere, arta plastică are rolul său esențial în societatea umană.

În urma revenirii (consider premature) la cursurile artistice în format fizic, elevii și părinții, organizați în grupuri de socializare tot mai vocale, au taxat profesorii care nu s-au adaptat la noul context, criticând inerția sistemului în ceea ce privește dotarea și înzestrarea, moștenite din perioadele de ineficiență managerială. La rândul lor, profesorii experimentați, marcați de efortul lucrului în online, fizic și hibrid, s-au demotivat ca reacție la faptul că liderii sindicali nu au concretizat măririle salariale obținute de la forurile decizionale, suportul tehnic adecvat ori

compensări pentru orelor suplimentare sau activitățile nenormate. Situația conflictuală, a cărei soluționare pașnică se amână *sine die* într-un război ruso-ucrainian lung, obligă decidenții la dotarea și înzestrarea cu precădere a armatei naționale, în detrimentul alocării de resurse pentru învățământ, subfinanțat încă de dinainte de criza imobiliară, energetică, pandemică și de război. În situația în care evaluările și examinările elevilor sunt modeste, părinții pun presiune tot mai mare pe sistemul de învățământ, în sensul adecvării conținuturilor la piața muncii, schimbarea programei școlare și efectuarea de mai multe tehnici artistice, coordonate spre proiecte concrete finalizate cu expoziții în spații consacrate sau muzeale, asemănătoare celor din învățământul privat.

O soluție alternativă la provocările de pe piața muncii ar fi cursurile opționale de bijuterie, modelare 3D în plastilină, în lemn, piatră moale. De asemenea, unele cursuri teoretice pot fi continuate cu tutoriale de către profesorii cu experiență de atelier sau de meseriași pasionați de tehnici tradiționale. În această paradigmă de schimbare de context și revenire cu recuperare la contextul anterior, se simte acut lipsa unui tratat de sculptură actualizat. Util ar fi măcar un manual de tehnici dotat cu un aparat explicativ al termenilor de specialitate și organizator alfabetic al tehnicilor specifice artei spațiului. În acest sens, este de preferat ca aria cursurilor acreditate să fie mai largă, să includă tehnici tradiționale și meșteșugărești, deoarece nu toți elevii prezintă dotație și interes pentru studiul artei greco-romane și a lecțiilor consacrate din învățământul artistic vocațional. Este evident că s-a realizat o înțelegere mai profundă a elevilor și a părinților în contextul online, concomitent cu o pierdere a prestigiului profesorului, de multe ori umilit în înregistrări trucate, redirecționate copios pe rețele sociale paralele unde adolescenții se exprimă frivol și-i targhetează cu bullying pe cei pe care-i detestă. Acum putem lua distanță față de excesele partenerilor actului didactic, păstrând exemplele de bune practici și restaurând relațiile afectate de situațiile traumatizante din pandemie. Încrederea în capacitatea profesorului de

arte poate fi restabilită dându-i acestuia mai multă libertate de decizie, autonomie și resurse, pe principiul bugetului pentru cheltuieli neprevăzute sau a consumabilelor din devizele artei teatrale. Profesorul de vocație știe mai bine care sunt aceste nevoi, asemenea unui comandant de pe linia frontului. Vocea lui ar trebui să fie auzită la comandamentul central, nu strivită de ordine de ministru care se contrazic cu ordinele inspectoratelor, care de multe ori nici măcar nu sunt adaptate profilului vocațional și specificului artelor plastice.

Considerăm că trebuie evitat riscul real de compromitere a reformelor benefice ale politicilor educaționale, deoarece nu trebuie tratate superficial tensiunile acumulate în pandemie și rostogolite în actualitatea războiului actual, aducând în sfera învățământului public dimensiuni care nu făceau parte din *fișa postului*. În acest sens, recentul anunț de schimbare a structurii anului școlar pe module trezește deja un sentiment de rezistență la schimbare, de nostalgie neproductivă la o situație precedentă care nu demult era detestată *in corpore* de către toți actorii implicați. O posibilă explicație a acestui fenomen este, pe lângă truismul lipsei de viziune și consecvență reformativă, obiceiul de a anunța la TV, fără argumente adecvate, unele schimbări importante, urmând ca, ulterior, după inflamarea generală, să se negocieze, ca la piață, o situație de compromis. Dincolo de rapelul nostalgic la o situație precedentă cunoscută, care avea o predictibilitate facil de urmărit și costuri controlabile, după o perioadă de aur, învățământul artistic elitist s-a transformat într-unul unul de masă, de alfabetizare vizuală, via Bolognia. O parte însemnată a rezistenței la reformă vine tocmai din partea acelor părinți și elevi care doresc păstrarea năravurilor cunoscute, alegând oferta școlară a învățământului artistic în scopul evitării școlilor cu performanțe notabile la materii la cultură generală sau pur și simplu pentru promovarea facilă la examenul maturității. În ce privește învățământul vocațional artistic, atât în ciclul liceal, cât și universitar, se poate observa cu ușurință că elevii concurează cu obstinație la unele

secții—grafică, design ambiental, animație—în detrimentul celor care presupun tehnici tradiționale: sculptură, ceramică, monumentală. Să nu uităm că elevii noștri vor avea concurență cu o componentă internațională și asta în teritoriul național, pentru că România a demonstrat în pandemie că este o țară propice pentru unele specializări care presupun tehnici de ultimă oră sau care pot făcute și din mediul online.

Educația artei în contextul online a confirmat faptul că elevul și profesorul, educatul și educatorul, au schimbat cu succes rolurile, într-o manieră colegială, naturală, armonioasă. Performanțele obținute la studierea online a volumului de către elevi și profesori confirmă importanța conservării experiențelor reușite, comune ambelor contexte, și aplicarea acestora noilor tendințe, nu doar pentru situații pandemice asemănătoare (sau situații rezultate din calamități naturale ori conflicte militare), ci și în învățământul la distanță, conceput pentru zonele defavorizate, la periferia orașelor sau în mediul rural. Elevii cu dotație artistică, topologică sau tensională se vor putea pregăti singuri pentru a fi audienți la clasele liceale din învățământul vocațional de artă. În același timp, se elimină fenomenul nedorit al meditațiilor la specialitățile pentru examene naționale, mobilități, transferuri. Descoperirea de talente native va consolida o bază de selecție pentru viitorii artiști aleși dintr-o arie de selecție mult mai mare decât cea actuală, tributară mai mult hazardului și mediului urban al clasei de mijloc. Salutăm inițiativa UAD de a identifica, la ceas de revenire în sistemul de predare fizic și cu distanța necesară pentru a evalua cele mai bune practici, cele mai eficiente lecții, cele mai surprinzătoare materiale didactice în vederea certificării și avizării lor pentru soluționarea problemelor didactice complexe din învățământul gimnazial, liceal și universitar românesc de tip vocațional.

Poveste în acuarelă.
Activități curriculare și extracurriculare în context fizic și virtual

IRINEL LUCIA OLTEAN

Profesor educație plastică
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca/Liceul Teoretic „Mihai Eminescu"
irinelolteanu@yahoo.com

ABSTRACT. Literary texts and visual arts bind together and form a beautiful interdisciplinary relationship, a symbiotic relationship when it comes to educating hearing impaired students. This relation could be of great use in supporting teachers and their work. Being aimed at information transfer specifically, this following relation offers the possibility to translate and perceive ideas and emotions by building a bridge between sign language and our day-to-day spoken language. Our school „Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz" provides an authentic interdisciplinary team, that dedicates itself to achieving the goal of understanding and internalizing literary texts with the help of art in the most expressive, comprehensive, and intuitive ways.
Having said that, a new optional discipline has come into fruition: „În lumea poveștilor în acuarelă". This new discipline utilizes adequate learning strategies and special communication methods, such as visual interpretations of emotions and of compositional elements, which constitute the essential building blocks of art and literature. The discipline later developed an international art contest, metaphorically named „Colour Story". The goal of the contest is to awaken the interest of students in literature and art and to better motivate them to learn and broaden their perspectives.
The scope of the article is to further demonstrate the „dialogue" between word and image and how it could develop new approaches, curricular and extracurricular, that aim to further strengthen this relationship with all students.

KEYWORDS: hearing impaired student, understanding of literary texts, interdisciplinary approach, artistic expression, optional discipline.

1. Relația de interdisciplinaritate între literatură și artele vizuale în educarea copilului cu deficiențe de auz

Relația de interdisciplinaritate între textul literar, care necesită a fi receptat și înțeles, și artele vizuale poate căpăta un înțeles viu și concret în educarea și recuperarea elevului cu deficiențe de auz. Ea poate veni în sprijinul profesorilor, în munca lor de învățare de cuvinte și transfer din limbajul mimico-gestual în limbajul scris și oral. De asemenea, poate fi folositor în efortul de egalizare de șanse, în vederea promovării de către elev a examenelor de sfârșit de ciclu (evaluarea de clasa a VIII-a, examenul de bacalaureat). Astfel că, în practica profesorului de arte vizuale și a profesorului de limba și literatura română de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz, acest aspect s-a concretizat în timp într-o adevărată echipă interdisciplinară, care conlucrează în vederea receptării textului literar și a capacității de transpunere vizual-plastică a textului literar, într-un mod cât mai expresiv și mai sugestiv. În continuare, voi explica câteva aspect teoretice care susțin utilitatea acest demers.

Arta este o expresie a creativității și a imaginației. Este, de asemenea, o relație între artist și public. Literatura împărtășește o poveste și dezvoltă o temă pentru public. Literatura este, de asemenea, legată de artele vizuale, ambele fiind axate pe imaginație, creativitate, imagini vizuale. Doar limbajele diferă. Arta influențează societatea schimbând opiniile, insuflând valori și transpunând experiențe în spațiu și timp. Pictura, sculptura, muzica, literatura și celelalte arte sunt adesea considerate a fi depozitarul memoriei colective a unei societăți. De asemenea, artele contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale a individului, fiind și o formă terapeutică de „recuperare" în cazul problemelor afectiv-emoționale. Pe de altă parte, literatura se referă la

lucrări scrise, considerate ca având merit artistic. Diferența cheie dintre artă și literatură este că, în timp ce arta tinde în general să fie vizuală și auditivă, literatura este vizuală și imaginativă.

Literatura este organizarea cuvintelor pentru a crea plăcere. Cu toate acestea, prin cuvinte, literatura ridică și transformă experiența dincolo de „simpla" plăcere. Ea funcționează, de asemenea, într-un mod mai larg în societate, ca mijloc atât de critică, cât și de afirmare a valorilor culturale. În sensul acesta, ea este artă. Literatura este o formă de exprimare umană, *„(...) este veșmântul cu care cineva îmbracă ceea ce scrie sau spune, astfel încât să pară mult mai atractivă"* (conform spuselor savantului și filosofului Imam Ja'far al-Sadiq, 702-765 d.Hr, wikipedia.org); este o bucată din viață căreia i-a fost dată o direcție și un înțeles, o interpretare artistică a lumii, în funcție de observatorul acesteia, autorul. Literatura folosește un limbaj propriu (cuvintele) pentru a descrie stări și sentimente, pentru a crea imagini vizuale, auditive, olfactive, pentru a transmite un mesaj artistic sau o idee. Ea creează și atitudini adecvate față de valorile estetice.

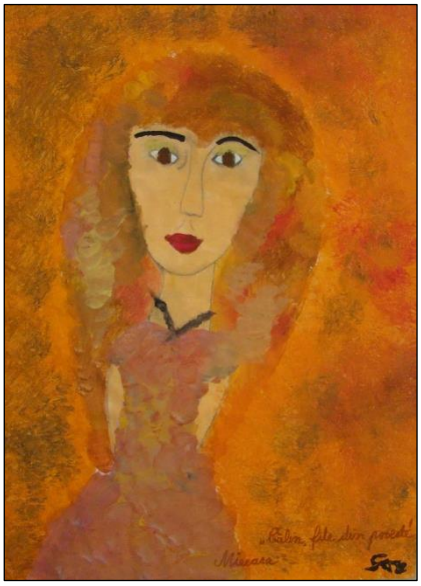
Arta plastică face același lucru, dar folosește un limbaj constituit din linii, puncte, pete, forme, culori, valori a căror expresivitate este potențată de mijloace de expresie ca ritmul, rima de culoare, de valoare, repetiția, suprapunerile, alăturările. Ca și literatura, artele plastice sunt capabile să transmită stări și sentimente, să creeze imagini vizuale de înaltă valoare, să transmită mesajul/ideea artistică, să creeze atitudini adecvate față de valorile estetice; în lipsa acestora, le considerăm lipsite de valoare.

Până la urmă, arta și literatura sunt două medii diferite de exprimare ale acelorași stări, emoții, idei. În textul artistic se împletesc diferite genuri: poezie, proză. Pentru a fi artistică, literatura re-creează realitatea. Ceea ce poate da sens textului este deschiderea lui spre alte coduri, spre alte semne. Textul literar poate fi receptat și apoi transpus într-o imagine plastică, folosind limbajul vizual. Creațiile plastice pot

avea diverse funcții: de a structura sau de a fixa constructele teoretice vizate și de a extinde sau de a aprofunda înțelegerea conceptelor. Această îmbinare între textul literar și limbajul vizual se axează pe conceptul de interdisciplinaritate. Un mod de a conferi deschidere și viață muncii educaționale este exercițiul interdisciplinar. Astfel, găsirea unui limbaj comun între diferite domenii de cunoaștere va fi utilă și pentru elevi și pentru profesori. Integrarea artelor vizuale în orele de literatură are, ca punct de plecare, **dialogul dintre cuvânt și imagine.**

Însă artele plastice nu au doar rol de suport pentru structurarea conceptelor literare într-o echipă interdisciplinară, ci imaginile au capacitatea de a ajuta la însăși receptarea textului literar.

O ilustrare originală a poemului „Miorița" este tabloul unei eleve cu deficiență de auz. Fiind intitulată „Miorița", lucrarea are în centru nunta din acest poem folcloric românesc, nuntă care „se ridică în sus". Personajele literare pot fi „caracterizate" folosind penelul:

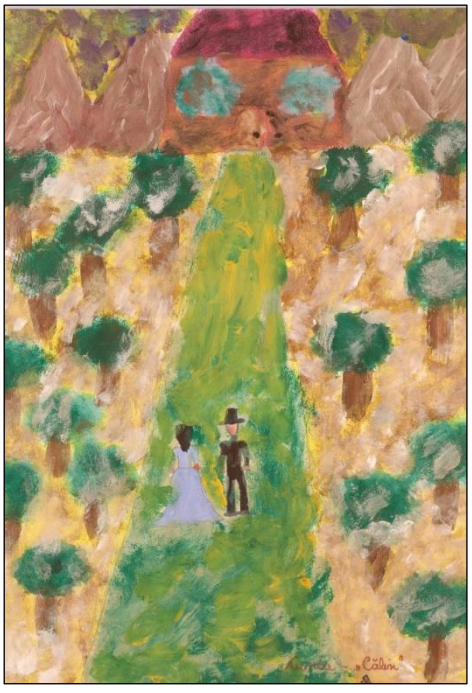


„Portretul Miresei – Călin, file din poveste",
de Sara Sângeorzan, clasa a VI-a

Punguța cu doi bani,
Eva Nagy, clasa a VI-a

„Mioriţa”, de Ioana Popa, clasa a VI-a

Elevii trebuie să recepteze textul literar analizat și să „traducă” în limbaj vizual idei, mesaje artistice, impresii, stări și sentimente.



„Nunta – Călin, file din poveste”, de Anchidim Pupăză, clasa a VI-a

„Fuga la scăldat – Amintiri din copilărie", de Robert Ilieș, clasa a VI-a

Imaginile pot astfel recrea vizual anumite secvențe literare. Pe de altă parte, educatorul de artă și profesorul de limba română pot selecta și opere plastice din care elevii să extragă anumite simboluri și înțelesuri, pe care apoi să le exerseze verbal sau în scris, imaginea plastică căpătând astfel propriul ei discurs, cu coduri estetice proprii.

2. Disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă"

Pornind de la considerentele de mai sus, a luat naștere disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă" (CDȘ), care se dezvoltă gradual, începând cu clasa a V-a și până la clasa a VIII-a și care primește avizul ISJ an de an, fiind axată pe următoarele argumente:

- lumea poveștilor este o lume fascinantă pentru toți copiii, încă de la cea mai fragedă vârstă. Cei mai mulți copii intră în contact cu personajele fantastice încă din copilăria mică, ajutați de către părinți sau de cadrele didactice care, cu foarte multă ușurință, descoperă modalitatea prin care să le introducă copiilor, rând pe rând, poveștile care se potrivesc cel mai bine etapei de dezvoltare

a acestora. Încă de la cea mai fragedă vârstă, contactul copilului cu lumea poveștilor este cât se poate de oportun, pentru a-i trezi interesul pentru lectură, interes care să fie valorificat mai târziu în scopul formării competențelor de comunicare. Literatura pentru copii, prin profunzimea mesajului, gradul de accesibilitate și nivelul realizării artistice, reprezintă o resursă importantă pentru dezvoltarea vocabularului, pentru formarea comunicării, dar și pentru educarea elevilor în spiritul unor virtuți morale alese (cinste, demnitate, adevăr, curaj).

- prin limbajul specific al cărții pentru copii, personajele pozitive și negative cu evoluție exponențială și deznodământ fericit, literatura în sine contribuie la formarea și modelarea caracterelor, la stimularea dorinței de cunoaștere și perfecțiune. Pentru formarea și modelarea caracterelor și deprinderea copiilor cu normele de comportare civilizată a sentimentelor morale, curajului, perseverenței, respectului pentru muncă, cavalerismului etc., opera literară, prin specificul ei, aduce o contribuție majoră, fixând aceste deprinderi din copilărie (Munteanu & Bolog, 1994).

Utilizarea unor strategii adecvate, a unor metode de comunicare speciale, cum ar fi exprimarea vizual-plastică a emoțiilor conferite de lectură, a sensurilor și semnificațiilor descifrate în textul literar, a elementelor compoziționale care structurează lectura parcursă, contribuie la accesibilizarea mesajului transmis de povești și basme, facilitează înțelegerea poveștilor de către elevi. Astfel, prin acest opțional se propune îmbinarea strategiilor specifice activităților de limba și literatura română cu cele specifice activităților practice, de exprimare vizual-plastică, ușurând transferul în spațiul artistico-plastic al exprimării verbale și o mai bună înțelegere a textului literar.

În acest sens, prin studiul acestei discipline, elevii vor realiza o creștere a calității învățării prin fructificarea cunoștințelor:

- de cunoaștere—studiul limbii și literaturii române;

- de autocunoaștere (prin raportarea elevului la un sistem de valori și norme morale, determinând astfel de ce un personaj literar este preferat);
- de formare de priceperi și deprinderi—prin studiul tehnicilor de reprezentare plastică.

Iată câteva tipuri de **activități de învățare** pentru competența specifică:

3. Dezvoltarea abilităților de receptare a unui mesaj literar și de exprimare a acestuia prin limbaj artistic:

Competențe specifice	Activități de învățare
2.1. Redarea conținutului textului într-o formulare proprie, care să cuprindă momentele semnificative	– exerciții de povestire a întâmplărilor din text; – exerciții de delimitare a momentelor unei acțiuni; – redarea conținutului textului prin intermediul desenului
2.2. Exprimarea de idei, trăiri personale prin intermediul limbajului artistic	– exprimarea răspunsului la anumite întrebări cu ajutorul desenului sau prin propoziții—realizarea unui „Jurnal de lectură” – elaborări de scurte compuneri pe baza unui plan dat – crearea de povestiri în grup, ilustrate de elevi
2.3. Asocierea unor elemente simple de ex-primare prin intermediul artelor vizuale cu literatura	– realizarea unor lucrări în care să se asocieze elemente de exprimare plastică cu alte forme de exprimare artistică (ex.: ilustrarea unei povești cunoscute prin desen) – realizarea de scurte dramatizări (fragmente din povești). – realizarea unor lucrări în perechi/ grup, cu utilitate pentru toți membrii grupului: puzzle, cărți de joc, loto cu imagini etc.
2.4. Manifestarea inițiativei în comunicare față de situații prezentate în textul literar	– exprimarea propriilor păreri, idei, sentimente legate de poveștile citite/ vizualizate – asocierea emoțiilor potrivite cu situații/personaje desprinse din povești

Conținuturile utilizate pentru dezvoltarea competențelor specifice constau în:

1. Popas la biblioteca școlii (familiarizarea cu biblioteca, cu cărțile de povești).

2. Povești, basme, versuri:

- **Texte din literatura pentru copii, română și universală, adecvate particularităților de vârstă ale elevilor, nivelului de dezvoltare a limbajului**
  - Texte în proză și versuri din literatura română: Ion Creangă, Petre Ispirescu, Mihai Eminescu, Gelu Naum, Vasile Alecsandri;
  - Texte în proză din literatura universală: H.Cr.Andersen, Frații Grimm;
- **Prieteni necuvântători** – texte în proză despre viețuitoare.
- **Din înțelepciunea populară** – proverbe, zicători, ghicitori.

3. Activități creative:

- interpretarea de roluri – personaje din poveștile studiate,
- realizarea de creații proprii: desen, pictură, colaj, banda desenată, jurnal de lectură,
- realizarea de experimente vizual-plastice de dezvoltare a spontaneității și creativității în contextul textului literar abordat, de exemplu crearea personajelor din ciorăpei pictați, crearea măștilor cu ajutorul fețelor ghipsate, realizarea de costume pentru serbări (Cioca, 2019).

Această nouă disciplină își propune să dezvolte:

1. cultivarea interesului pentru lectură, dezvoltarea simțului estetic în domeniul literaturii, în domeniul artelor plastice;

2. stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate, stimularea capacității de a transfera informații în sfera artelor plastice;

3. cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicarea verbală prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți;

4. cultivarea unei atitudini responsabile față de folosirea limbajului în comunitate;

După Pamfil (2007), pentru eficiența învățării copiilor de 10-14 ani, este necesar să ne raportăm la nivelul de dezvoltare a limbajului oral al acestora, la nivelul concret de percepere și de înțelegere a lumii

înconjurătoare, la universul imediat. Prin urmare, ca și strategii didactice se recomandă: abordare ludică, învățarea în context, cultivarea spontaneității constructive și creatoare. Se recomandă ca textele literare selectate în vederea dezvoltării competențelor generale vizate să fie adecvate vârstei elevilor. Metodele de comunicare vor fi adaptate vârstei și preocupărilor elevilor, se vor utiliza modalități diferite de receptare a textelor literare și a mesajului oral/scris: citirea, povestirea după imagini, vizionarea de filme, prezentări PowerPoint.

4. Concursul Internațional Artistic „Poveste în acuarelă"

Disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă" s-a dezvoltat ulterior într-un concurs. Inițial, acesta a debutat la nivel județean, iar apoi s-a transformat într-un concurs internațional (începând cu anul 2009, când liceul împlinea 125 de ani), datorită relațiilor internaționale pe care a reușit să le dezvolte liceul cu alte școli din Europa prin intermediul rețelei HIPEN (Hearing Impaired European Network), din care face parte. Ulterior, concursul nu s-a mai limitat la rețeaua europeană, ci a captat interesul colegilor din Lituania, Norvegia, China, India, Pakistan, Dubai, Turcia, Australia, Statele Unite ale Americii, Marea Britanie, datorită insistenței și perseverenței echipei de proiect, care s-a ambiționat să trimită invitații prin internet către școli din toată lumea. Echipa interdisciplinară a avut ideea de a provoca și restul colegilor, educatori de artă, să creeze o echipă interdisciplinară cu profesorul de limba și literatura maternă. Apoi s-a trecut mai departe, fiind încurajată abordarea crosscurriculară (limbă și literatură maternă/străină, educație vizual-plastică, consiliere și orientare, biologie, geografie). De-a lungul timpului, în funcție de metodele de evaluare ale Ministerului Educației, concursul a fost rând pe rând înscris în Calendarul Activităților Educative Naționale sau Calendarul Activităților Educative Regionale și Interjudețene, în urma evaluării unei aplicații de proiect, depuse conform calendarului anual la Ministerul Educației, fapt care i-a conferit o anumită „greutate" în rândul

participanților (pentru care sunt importante concursurile acreditate). Certificatele rezultate au putut fi valorificate de către elevi și profesori la portofoliile personale.

L-am denumit simplu, simbolic—**„Poveste în acuarelă”**, din dorința de a ilustra în trei cuvinte ideea de demers interdisciplinar. „Poveste” subliniază redarea unui text literar, iar „în acuarelă”, subliniază modalitatea de transpunere a textului literar în limbajul vizual-plastic. Nefiind obișnuiți să citească cu atenție regulamentul, de multe ori participanții au înțeles că singura tehnică admisă era acuarela. Între timp, relațiile între organizatori și participanți au devenit tot mai strânse și mai implicate. Ajuns astăzi la a **XIV-a ediție**, concursul se adresează copiilor din școli și grădinițe speciale și de masă, pe categorii de participare (secțiuni): preșcolari, clasele 0-I-II, clasele III-IV, clasele V-VI, clasele VII-VIII, clasele IX-X, clasele XI-XII, această structurare având în vedere apropierea subiecților, ca și grupă de vârstă și interese. **Pretextul plastic** este realizarea unei ilustrații la o poveste îndrăgită de copii, la un text literar, realizarea portretului unui personaj preferat, cu redarea trăsăturilor fizice și morale ale acestuia, sau crearea propriei povești, cu accent pe explorarea textului literar și pe transpunerea plastică originală, expresivă, de către copii. Echipa își propune an de an să **excludă din competiție lucrări copiate după ilustrații Disney**, pentru a încuraja lectura și exprimarea originală. În toate comunicările cu îndrumătorii elevilor, echipa insistă asupra **calității** creațiilor prezentate, vizând o redare plastică expresivă, bogăția mijloacelor de expresie, dar și unitatea stilistică a compoziției. Evaluarea se realizează pe grupe de vârstă, dar și pe genuri și tehnici (portret, compoziție cu personaje, grafică, pictură, tehnici mixte, compoziție spațială), cu accent pe creativitatea subiecților, bogăția și originalitatea ideilor și a tratărilor plastice, relevanța creației pentru subiectul plastic ales (textul literar ales, portretul personajului).

Obiectivele generale ale acestui concurs sunt:

- realizarea de activități extracurriculare, ca modalitate complementară de participare activă a tinerilor în comunitate;

- creșterea calității procesului educațional prin **abordare crosscurriculară;**
- crearea de condiții egale, echitabile de acces la educație pentru elevii cu dizabilități;
- dezvoltarea deplină a potențialului creator.

Prin acest concurs, elevii realizează o creștere a calității învățării, prin fructificarea cunoștințelor achiziționate la clasă (la diverse discipline), coroborate cu activități extracurriculare:

- **de cunoaștere**—prin studiul limbii și literaturii române/străine (la clasă, în cadrul cercurilor de specialitate sau prin studiu la bibliotecă)
- **de autocunoaștere**—prin activități de consiliere, activități ludice și recreative prin care elevul determină raportarea sa la un sistem de valori și norme morale, determinând astfel de ce un personaj literar este preferat
- **de formare de priceperi și deprinderi**—prin studiul tehnicilor de reprezentare plastică în atelierul de creație artistică, dar și vizitând patrimoniul artistic național (la muzee de artă, în afara spațiului școlii prin activități ludice și recreative, în cadrul cercurilor de specialitate)

Reușind astfel să parcurgă un traseu ascendent, lucrările trimise fiind tot mai reușite, mai atent elaborate și mai estetic prezentate, echipa de proiect stabilește cu rigoare criteriile de eliminare a lucrărilor din concurs, pentru acele lucrări care: nu respectă tema propusă; nu sunt realizate de elevi, ci de părinți sau profesori (depășesc prin construcție și tehnică nivelul vârstei participantului); sunt copiate, preluate din diverse surse (compoziții realizate prin copierea compozițiilor de pe internet sau din volume tipărite); sunt realizate în contur (îndrumătorii blochează uneori imaginația copiilor, furnizându-le contururi luate de pe internet; uneori subestimează copiii cu nevoi speciale, nepermițându-le acestora să fie originali și să-și exprime personalitatea); reproduc desene marca Disney (îndrumătorii nu stimulează copiii să citească și să ilustreze texte

literare—romane, nuvele, basme, poezii—ci recurg la soluții facile, în loc să-i aproprie de literatură, sau să-i sprijine să creeze propria poveste); nu se ridică la exigențele prezentării lor într-un concurs (lucrările prezentate sunt îndoite, șifonate, împachetate).

Considerându-se un concurs exigent, cu anumite standarde de obiectivitate și rigoare, juriul este întotdeauna alcătuit din specialiști în arte plastice și decorative și profesori de specialitate, invitați din rândul partenerilor din comunitate, care asigură obiectivitatea evaluării. Niciun membru al echipei de proiect nu face parte din juriu. De-a lungul anilor, lucrările au făcut parte dintr-o expoziție internațională în format fizic, fiind expuse la Galeria de Arte „Tudor Jarda" din Cluj.

5. „Poveste în acuarelă" și provocările on-line

Edițiile a XII-a (2020) și a XIII-a (2021) ale concursului artistic internațional s-au axat pe tema plastică **„Călătorie în lumea imaginară"**. Pretextul plastic pentru crearea compoziției de către artiștii acestor ediții a fost **redarea unui personaj literar sau a unei scene/secvențe din textul literar**. De ce vorbim de două ediții? Pentru că, în luna martie 2020, când trebuia să se concretizeze jurizarea și expunerea lucrărilor ediției a XII-a, întreaga țară a intrat în sistemul de telemuncă. Toate concursurile desfășurate în calendarele ministerului au fost suspendate. Lucrările primite fizic în școală au rămas în colete, nedesfăcute. Abia în octombrie 2020 s-a făcut precizarea din partea autorităților că aceste calendare sunt în continuare suspendate, dar concursurile pot să se desfășoare online, iar școala să-și asume întreaga procedură: jurizare, semnare documente, expunere, totul în sistem online. Astfel, echipa de proiect a hotărât că nu poate lăsa pe dinafară lucrările primite pentru ediția din primăvara lui 2020. A lansat apelul pentru trimiterea lucrărilor online, iar în 2021 s-au jurizat, atât ediția a XII-a, cât și ediția a XIII-a, în două etape. Nu a fost deloc un demers simplu, au trebuit centralizate toate reproducerile

lucrărilor primite online, au trebuit apoi scanate toate lucrările recepționate prin poștă cu un an în urmă. Juriul a avut o misiune grea, contactul cu lucrarea elevului fiind mult diminuat, restrâns la vizualizarea unei reproduceri, de multe ori defectuoasă (lucrări fotografiate necorespunzător). A fost dificil de perceput tehnica în multe situații, adică felul în care elevul a așternut povestea pe suportul de lucru, folosind diverse tehnici plastice. Echipa de proiect a avut și sarcina de a corecta, pe cât posibil, defectele de a reproduce aceste lucrări, pentru a pregăti lucrările în vederea expoziției. Poate emoția resimțită de juriu în fața operei de artă nu a fost aceeași. Dar, cu aceeași deschidere ca întotdeauna, juriul s-a străduit să perceapă cât mai bine calitățile expresive ale operelor care se desfășurau de data aceasta pe ecrane, sub forma unor reproduceri mai mult sau mai puțin reușite.

Grupul țintă al proiectului a fost constituit din **523 de elevi și preșcolari deficienți și valizi** din țară și din străinătate, coordonați de **110 de profesori**. Un mare succes îl considerăm a fi participarea celor cărora li s-a părut mult mai accesibil acest concurs în sistem online, prin eliminarea distanțelor fizice uriașe. Astfel, am avut șansa de a juriza lucrări din China, Bangladesh, India, Pakistan, Malaysia, Australia, California, Ungaria, Letonia, Norvegia, Marea Britanie, Dubai. Din România s-au înscris în concurs elevi și profesori din municipiul București și din șapte județe: Cluj, Argeș, Dolj, Gorj, Bistrița-Năsăud, Craiova, Botoșani.

Desfășurat în perioada **15 ianuarie – 15 iulie 2021**, proiectul a cuprins următoarele **activități principale**: realizarea etapei pe școală a concursului, în fiecare din școlile înscrise la acest concurs, realizarea etapei internaționale și a expoziției lucrărilor, realizarea activităților de diseminare. Expoziția virtuală a făcut și ea parte din activitatea de promovare și diseminare. **Partenerii** noștri în organizarea proiectului au fost ONG-urile care au susținut și finanțat acest proiect dintotdeauna:

Asociația NID pentru Deficienți de Auz și Asociația Derzelas Cluj. **Bugetul proiectului** a fost suportat integral de Asociațiile NID și Derzelas.

Proiectul a avut **rezultate și beneficii** vizibile, dintre care amintesc: **523 de copii** s-au implicat în activități interdisciplinare; între aceștia, **121 au fost premiați** (sub 25% dintre participanți, în conformitate cu regulamentul CAE) și **110 de cadre didactice îndrumătoare și 48 de profesori coordonatori au primit recunoașterea muncii lor prin intermediul adeverințelor**; echipa de proiect a realizat activitățile concursului în sistem online; prin activitățile interdisciplinare realizate, s-a îmbunătățit accesul la o educație de calitate pentru elevi și profesori; s-au menținut parteneriatele educative între liceu, alte unități de învățământ și instituții de cultură și artă, precum și între liceu și ONG-uri; s-au creat noi relații cu instituții de educație din toată lumea.

Promovarea și diseminarea proiectului a fost asigurată prin intermediul: expoziției virtuale a creațiilor, materialelor informative, prin publicarea unui articol în revista de specialitate, prin elaborarea unui comunicat de presă, prin încheierea proiectului cu raportul de activitate specific proiectelor CAEN. Anunțarea câștigătorilor a avut loc în cursul lunii aprilie, în mediul online. Expoziția a fost lansată în data de 15 iulie și a cuprins toate lucrările primite în concurs, deoarece echipa de proiect a considerat că, în acest fel, absolut toți copiii vor fi valorizați și motivați să lucreze. Acest aspect nu îl permite expunerea în format fizic, astfel că desfășurarea ediției în sistem online au adus și un mare plus. Expoziția poate fi vizitată și astăzi la adresa: https://mega.nz/file/1A4inYqY#eaRrEtlr9uBzmLcT5NjqPYPHMVbvZuDWYNMcxifQdj4.

Ea este încă deschisă, acesta fiind unul dintre avantajele organizării online.

Cu toate greutățile și lipsa noastră de experiență în această nouă ipostază, considerăm desfășurarea online a proiectului drept o reușită remarcabilă și ne dorim în mod legitim o dezvoltare pe viitor a acestui proiect și o dezvoltare a parteneriatului cu școli din toată lumea.

6. Concluzii

Abordarea interdisciplinară, curriculară și extracurriculară în educarea și recuperarea copilului deficient de auz s-a dovedit a fi din practică nu doar o vorbă în vânt, ci un demers deosebit de fructuos, care a îmbogățit calitatea actului educațional și a crescut în rândul acestor elevi motivația pentru învățare, un aspect deloc de neglijat, în condițiile în care limba română nu reprezintă limba lor maternă (aceasta fiind, indiscutabil, limbajul mimico-gestual) și în condițiile în care tot mai mulți elevi abandonează școala. Demersul s-a dovedit util și pentru colegii din școlile de masă, care au declarat de-a lungul timpului că acest concurs este „un proiect de suflet", atât pentru ei, în calitate de îndrumători, cât și pentru elevii lor. Demersul de a exprima plastic mesaje, idei și sentimente orientează elevul și spre plăcerea lecturii. Și invers, lectura deschide elevului dorința de a apropria limbajul scris/citit/oral de limbajul plastic. Concretizarea demersului interdisciplinar într-o disciplină opțională și apoi într-un concurs internațional cu rezultate vizibile demonstrează încă o dată utilitatea lui. S-a dovedit apoi că experiența școlii online nu a înfrânat dorința elevilor de a se exprima și de a deveni competitivi, ba dimpotrivă, a deschis căi pentru cei aflați la distanțe foarte mari, fiind depășite barierele de distanță și lingvistice, iar arta a reunit cele mai frumoase viziuni care au putut fi exprimate în urma lecturii.

Bibliografie

1. Cioca, V. (2019) *Jocul de-a/cu arta*, Cluj-Napoca, Ed. Limes.
2. Munteanu, G., Bolog, E. (1994) *Literatura pentru copil*, E.D.P., București.
3. Curriculum național (2017), Programe școlare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară Limbă și comunicare.
4. Curriculum național (2017), Programe școlare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară Arte.
5. Expoziția internațională 2021 „Poveste în acuarelă": https://mega.nz/file/1A4inYqY#eaRrEtlr9uBzmLcT5NjqPYPHMVbvZuDWYNMcxifQdj4
6. Munteanu, G., Bolog, E. (1994) *Literatura pentru copii*, E.D.P., București.
7. Pamfil, A. (2007), *Studii de didactica literaturii române*, Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință.

On- sau off-line.
Conectarea la mesajul muzical

CRISTINA-NICOLETA ȘOITU

Lector universitar doctor
Academia Națională de Muzică „Gheorghe Dima", Cluj-Napoca
cristina.soitu@amgd.ro

ABSTRACT. The context of the 2020–2022 period involved difficulties in the production, manifestation and dissemination of artistic acts or products worldwide. The interpretive musical art was included among the most disadvantaged artistic fields, due to the suspension of the activity of the institutions that hosted opera productions, concerts or recitals. The performer, as a trained artist, or as one who completes their training following specialized studies, encountered various issues in the stages of achieving the mastery of a musical repertoire. The present study is aimed at researching these issues both educationally and professionally, highlighting the advantages or disadvantages that were found in the mentioned period, marked by the sanitary restrictions of the pandemic. One of the points of interest of this paper focuses on the music analysis, a method of approaching a work, which can consist of different perspectives, but adapted to the style and genre of music. The musical analysis leads to the concretization of the artistic message, and the way it was shaped was also influenced by the imposition of a lesser interaction between the artist and the possible recipients of his art: mentors, colleagues, audience. The musical message represents a priority in the performer's frame of mind, and paying attention to the ways of adapting to the pandemic period may have the benefit of enriching the information or study resources that the performer employs.

KEYWORDS: musical interpretation, musical analysis, message, interdisciplinarity.

1. Introducere

Arta ca domeniu a intrat începând cu anul 2020 (luna martie) într-o perioadă în care am observat instabilitate, discontinuitate și dificultăți de producere, manifestare sau răspândire. Arta muzicală a implicat, din partea celor care o produc sau și-o însușesc în cadrul unor studii, un efort de adaptare la condițiile sanitare ale pandemiei: izolare sau restricționări. Atitudinea sau conduita interpreților a fost influențată de dinamica unor factori importanți pentru procesul construirii unui repertoriu, cum sunt suspendarea sau restricționarea activității instituțiilor organizatoare de recitaluri, concerte și spectacole, sau impunerea unor interacțiuni exclusiv online sau reduse, dacă ele au fost permise fizic. Interacțiunea cu artiștii—mentori, colegi, public—este necesară interpreților, care își doresc un *feedback* constant, pentru a se perfecționa, pentru a-și întregi o cultură muzicală care are deschidere permanentă pentru noi versiuni de interpretare, noi lucrări sau păreri critice. Cum s-au conturat aceste etape de învățare și idealizare a unui repertoriu și aceste interacțiuni în contextul pandemiei, vom încerca să punctăm în subcapitolele următoare.

2. Repertoriul—necesitatea analizei muzicale și etapele de învățare

Învățarea unui repertoriu presupune o selecție de piese muzicale, incluse într-o tematică, într-un stil sau într-o epocă, sau cu diverse caracteristici de stil și compozitori diferiți.

Punctul de plecare în învățarea fiecărei lucrări este analiza muzicală, care este folosită și în etapele finale de studiu, însă este aplicată unor noțiuni muzicale din ce în ce mai detaliate. Considerăm necesară analiza muzicală ca primă etapă de studiu, iar dovada o fac mărturii sau metode ale unor interpreți sau muzicologi cunoscuți, ca Dinu Lipatti (pianist român, 1917-1950) sau Mihaela Georgiana Balan (muzicolog și cadru didactic al Universității „George Enescu" din Iași). Înainte de a

reda argumentele acestora, consemnăm că cei care doresc să parcurgă sumar această etapă (analiza teoretică), concentrându-se mai mult pe redarea instrumentală sau vocală a unei partituri, pierd cantitativ informații istorice, stilistice, teoretice, interpretative, critice și estetice sau filosofice, ajungând adesea la o interpretare limitată într-o viziune tehnică. Dacă acestea sunt valorificate, ele se răsfrâng apoi în formarea unei concepții calitative, individualizate, și cu un mesaj care respectă ceea ce dorește compozitorul, dar adaugă și din ideile interpretului.

Madeleine Lipatti (pianistă), soția lui Dinu Lipatti, descria stilul de lucru al interpretului, apreciat încă din copilărie pentru talent, sensibilitate și rafinament muzical: „Dinu începea întotdeauna să lucreze mental o lucrare nouă citind partitura, ascultând o execuție «ideală» interioară, înainte de a trece la realizarea pianistică. În fapt, nu a disociat meșteșugul de munca specific muzicală; aceasta din urmă era ghidul drumului de urmat. Dar, pentru a da viață unei lucrări, trebuie să posezi mijloacele tehnice, cele pe care le obții prin munca artizanală, meșteșugărească, fără să te îndepărtezi totuși de semnificația profundă a creației, adică de gândirea, de lumea personală a compozitorului" (Lipatti, 2017, p. 20).

Asociem această mărturie cu cele ale Mihaelei Balan pentru a argumenta necesitatea analizei: „Pornind de la premisa că orice muzician are ca nevoie fundamentală capacitatea de a-și ordona gândirea pentru a putea interpreta, dirija, cerceta, compune sau pentru a preda anumite discipline din sfera domeniului muzical, considerăm că analiza muzicală constituie baza înțelegerii unei partituri, în relație cu aspectele de limbaj muzical, aspectele istorico-stilistice și cu perspectiva interpretativă" (Balan, 2022, p. 16). Adăugăm încă două afirmații ale acestei autoare din domeniul muzicologiei:

„Analiza muzicală, deși pare o direcție abstractă a studiilor din domeniul artistic, necesitând deseori scheme, cifraje, tabele, este mult mai complexă și provocatoare: oferă criterii clare pentru înțelegerea

desfășurării fluxului sonor, reprezentând un instrument de lucru indispensabil ..." (2022, p. 18).

„Muzica este similară unui organism viu, în care există trăsături general valabile, repere clare de construcție și funcționare, dar și elemente distinctive, variabile, care nu pot fi încadrate cu strictețe după criteriile standardizate în practica de analiză muzicală. Prin corelarea acestora cu diferite lucrări mai mult sau mai puțin «tipice», analiza poate conduce investigația spre concluzii inedite, prin identificarea unor elemente de limbaj care modelează forma și evidențiază sensuri neașteptate ale conținutului artistic. Fără integrarea tuturor noțiunilor teoretice în contextul specific compunerii unei lucrări muzicale și observarea finalității tuturor elementelor de limbaj, analiza muzicală prezintă riscul de a rămâne... procedeu de deconstrucție aridă a partiturii, din care lipsește esențialul—frumusețea muzicii" (2022, p. 18).

Muzicologul Valentina Sandu-Dediu (cadru didactic al Universității Naționale de Muzică din București) prezintă unele elemente care ar putea alcătui un plan de analiză muzicală, acestea fiind sintetizate din modelele cele mai cunoscute propuse de muzicologi de referință din Europa și America. Vom urmări acest posibil plan analitic și vom repera modalitățile cum a putut fi urmat în condițiile speciale pe care le-am amintit.

Analiza are în vedere stilul, ca punct de pornire, dar și ca element care impune apoi anumite caracteristici specifice unui repertoriu sau unei piese: „...orice analiză muzicală veritabilă sfârșește prin a deveni un demers stilistic fie și numai datorită etapelor sale de descriere (propunerea unei liste de trăsături, frecvența lor) și clasificare, comparație, observare a trăsăturilor replicate în lucrări sau într-un repertoriu de lucrări, elaborarea ipotezelor și interpretări ale acestora. Sistemele moderne de analiză muzicală pot fi circumscrise aproape integral cercetării stilistice" (Sandu-Dediu, 2010, p. 33).

Cele mai practice modele amintesc de traiectoria analizei, de la elementele generale și elementele de detaliu, și de coordonatele care sunt importante pentru înțelegerea unei lucrări muzicale și determinante pentru definirea mesajului muzical. Jean-Jacques Nattiez, în *Musicologie générale et sémiologie*[1], imaginează analiza ca o „piramidă îndreptată cu vârful în jos, unde straturile semantice ale conceptului de stil muzical pornesc de sus cu universalul muzicii, traversând sistemul de referință, stilul unui gen sau al unei epoci, stilul unui compozitor, stilul unei perioade din viața unui compozitor, spre a ajunge la vârful piramidei—opera" (Sandu-Dediu, 2010, p. 39). În *Guidelines for Style Analysis*[2], Jan La Rue consideră definitorii ca și componente ale analizei sonoritatea, armonia, melodia, ritmul și evoluția formală—„formula SAMRE" sau „*SHMRG*" în limba engleză: „*Sound, Harmony, Rhythm, Growth*" (p. 37).

Sonoritatea poate fi percepută din partitură, în acest mod scriitura fiind dedusă vizual-rațional (intelectual), dar și din audiții. În această ultimă ipostază, apelul a fost în mare parte la înregistrări disponibile, organizarea evenimentelor *live* fiind restricționată pentru aproape un an. Sonoritatea este un element care devine din ce în ce mai concret odată cu redarea instrumentală sau vocală, dar care evoluează pe parcursul construcției interpretative, în toate etapele ei. Dacă privim redarea instrumentală sau vocală în contextul învățării individuale, am putea afirma că, pe parcursul restricționării activităților în online, acest demers a avut uneori beneficiul alocării unui timp mai îndelungat; în această perioadă însă, redarea fizică a avut și o perspectivă negativă, referitoare la percepția sonoră și transformările sunetului în mediul virtual. Proiectarea sonoră este un reper în interpretare, de la primul act analitic până la desfășurarea scenică, de aceea lipsa unei raportări la realitatea fizică a sunetului sau a sonorității a reprezentat un dezavantaj. Limitarea studiului uneori într-un singur spațiu (sala de studiu) și/sau pe un singur

[1] Paris, 1987.

[2] W.W. Norton & Co, New York, 1970.

instrument, raportarea la spațiul de concert nefiind întotdeauna posibilă, a constituit o discontinuitate a procesului urmăririi manifestării sonorității. Aceste medii de concretizare sonoră sunt necesare experienței interpretative, fiindcă spațiul unde sunetul își are vibrațiile conferă o acustică diferită, iar interpretul își subscrie practicile tehnice într-un mediu condiționat de spațiu și instrument. În cazul ansamblurilor instrumentale, vocale sau vocal-instrumentale, limitările au fost resimțite în mod accentuat, mai ales atunci când întâlnirile fizice nu au fost acceptate.

Armonia, melodia și ritmul sunt aspecte care se percep, din nou, din partitură, în primul rând vizual, urmând să se formeze o „reprezentare" a lor (Răducanu, 1973), auditivă și afectivă, imaginară, apoi sonoră. Analiza acestora este importantă pentru înțelegerea caracterului muzicii; aceasta este determinată și de *tempo*-ul lucrării, corelat cu elementele amintite. Caracterul compozițiilor muzicale generează sentimente, afecte și stări la care interpretul revine oricând ascultă sau cântă acel repertoriu.

Evoluția formală ar putea fi definită ca o identificare structurală. Pentru a memoriza o lucrare și a o înțelege ca și desfășurare de afectivități sau ca dramaturgie, interpretul trebuie să-i jaloneze elementele care o alcătuiesc din punct de vedere al construcției logice. În primul rând, va fi stabilită forma compoziției sau a unei părți din ea (dacă ne referim la o lucrare cu mai multe părți: simfonie, concert, sonată), iar apoi reperele unor segmente mai scurte (perioade, fraze, motive, celule). Este importantă conștientizarea raportului dintre lungimea unui element formal și conținutul său muzical, cu implicațiile sale afective, estetice și filosofice.

În cazul muzicii vocale (ex. genul *lied*-ului), textul are de asemenea influență asupra elementelor sonore: „Discursul poetic inspiră melodia și substanța armonică, determină arhitectura, în strânsă dependență cu epoca stilistică căreia îi aparține compozitorul. Înțelegerea deplină a

mesajului artistic și a valorilor estetice pe care le emană constituie un factor decisiv în finalizarea actului interpretativ." Interpretul apelează la propriile imagini și semnificații afective care se formează în timpul citirii textului, încercând „să perceapă cele mai fine emoții ale sufletului poetului, pentru a le putea transfigura muzical" (Buruian, 2008, p. 64). O interpretare valoroasă include o pronunție corectă și o cunoaștere a sensurilor conținute de text. Dacă este necesar apelul la traduceri, internetul oferă arhive de poezie tradusă, care sunt completate constant (ex. Oxford Lieder: https://www.oxfordlieder.co.uk).

Valentina Sandu-Dediu (2010, p. 40-43) arată că analiza, pentru a fi clară și complexă, trebuie să puncteze de asemenea:

- „așteptarea auditoriului"—care marchează scopul și contextul compunerii, în același timp și adresabilitatea compoziției;
- „tehnicile interpretative"—concept ce are în vedere „interferențele poetice" dintre compozițiile vocale și cele instrumentale sau de preluare a unor elemente de execuție instrumentală dintr-o perioadă în alta;
- „localizarea geografică"—care identifică „influențele din zona etnografică, a tradițiilor" sau atinge domeniul filosofiei unei culturi;
- retorica—„intenția de a avea efect asupra publicului, în varii contexte și cu funcții bine precizate: religioase, sociale, ideologice, politice".

Informarea asupra unor detalii interpretative, estetice sau filosofice, ca cele enumerate de Valentina Sandu-Dediu, a fost, în scurt timp după impunerea limitărilor sanitare, un demers facil, datorită inițiativei unor biblioteci, muzee, case memoriale, case de discuri, site-uri, publicații, de a crea resurse online, multe dintre ele având regim *open access*.

Câteva dintre resursele disponibile online pentru domeniul muzical se regăsesc pe site-uri ale bibliotecilor instituțiilor de profil, unde

anumite titluri pot fi citite sau descărcate gratuit (ex. https://www.anmgd.ro/LCO/), în arhive ale radiourilor (ex. Radio România Muzical: https://www.romania-muzical.ro/emisiuni/arhiva.htm, BBC Radio 3: https://www.bbc.co.uk/programmes/p07pt73s/episodes/player), pe site-uri unde se pot vizualiza transmisii ale unor evenimente (Deutsche Grammophon: https://www.dg-premium.com/dg-stage/), pe canale de *YouTube* care încarcă înregistrări ale concertelor clasice (ex. Orchestra Radio Frankfurt: https://www.youtube.com/user/hrSinfonieorchester) sau *vlog*-uri realizate de interpreți (ex. cel al pianistei Tiffany Poon: https://www.youtube.com/c/TiffanyPoonpianist).

3. Aspecte ale interferenței disciplinelor și ale relaționării afective

Conectarea disciplinelor a fost de asemenea avantajată din acest motiv, al accesibilității din mediul virtual. O interpretare calitativă nu poate exclude depășirea sferei muzicale, prin explorarea unor domenii ca pictura (ex. curentul muzical al impresionismului se asociază cu pictura impresionistă), sculptura (ex. Tiberiu Olah – *Coloana infinitului*, inspirată de opera cu aceeași denumire de Constantin Brâncuși), literatura—în special poezia (romantismul regăsit în muzică și poezie, atât în Germania, cât și în Franța, ex. liedurile romantice de Franz Schubert, Robert Schumann, Johannes Brahms, Gabriel Fauré), filosofia (ex. curentele secolului XX și diversele opinii filosofice, ex. muzica românească și Lucian Blaga), religia (ex. Bach, care a fost inspirat de cuvântul Bibliei în majoritatea creațiilor), fotografia, filmul (ex. Valentin Silvestrov – *A Winter Night's Music*, care recreează spiritul filmului „Wild Strawberries" de Ingmar Bergman), istoria (ex. Olivier Messiaen – *Quatuor pour la fin du temps*, influențat de ideea războiului—al 2-lea Război Mondial).

Interpretarea muzicală are ca scop conturarea unui mesaj artistic și transmiterea lui către auditoriu. Ambele procese nu se pot înscrie decât

într-un perimetru afectiv, personal, dar și colectiv. La nivel individual de definire a mesajului, putem să amintim avantajele resurselor deschise, însă amintim și deficitarul fenomen de mentorat, care în mediul online a presupus o afectivitate mai redusă față de cel care include întâlnirile fizice. Exemplificările au fost condiționate acustic, iar sonoritatea, ca model sau variantă de analiză, a suferit din cauza limitărilor audio-tehnice. În aceeași perspectivă deficitară au fost întâlnirile între artiști, urmărind un feedback colegial sau un dialog artistic, sau între artiști și ascultători.

„Fenomenologia muzicală", concept inițiat de dirijorul Sergiu Celibidache, are la bază o legătură care implică sunetul și ceea ce termenul *psyche* sugerează[3]. Ca o definiție poetică, ideală a muzicii, Celibidache redă o întrebare și răspunsul ei: „Este muzica doar consecința sunetului? ... Nu. Esența muzicii se află în relația ton – om și în căutarea corespondențelor dintre această structură a sunetului și structura universului afectiv uman" (Celibidache, 2012, p. 18-19). Raportarea la afectivitate în procesul interpretării implică urmarea indicațiilor compozitorului, dar și un unghi propriu al modelării mesajului muzical. Partitura îl relevă pe compozitor, dar îi deschide și interpretului un spațiu al propriilor imagini, care vor fi arătate publicului. Pentru a evita atitudinile limitative ale unei supuneri prea stricte față de partitură sau ale unei emfaze care neglijează reperele compozitorului, interpretul trebuie să gândească această „recreare a operei muzicale" ca o „unicitate", care „trebuie să însemne o îmbogățire, dar pentru ca aceasta să fie autentică și reală, trebuie să se situeze între coordonatele stilistice adecvate, toate puse în slujba unei cât mai fidele mijlociri a unei opere de artă" (Buruian, 2008, p. 58).

[3] Psihologia, explicată ca „știință a sufletului" (*psyche* înseamnă suflet, iar *logos*, știință).

4. Concluzii

Tehnicile performante care facilitează comunicarea, înregistrările muzicale „de înaltă calitate", dar și progresul în industria construcției de instrumente, nu pot înlocui niciodată factorul afectiv, omul ca și creator și receptor al artei. Într-un interviu, compozitorul estonian Arvo Pärt, explicând cum a perceput munca de inginer de sunet în timpul colaborării sale cu Radio Estonia, se exprimă: „Tehnicile audio high-end, rezultate ale aparaturii de înaltă calitate, m-au condus la cealaltă extremă. La ființa muzicii, pentru că această cosmetizare audio nu vorbește despre substanță. Substanța muzicii este interacțiunea dintre două, trei sau patru note. Primii pași, schimbările care se petrec între aceste note. Pentru aceasta nu ai nevoie de tehnici de sunet, nu-ți trebuie un Steinway. Aceasta vine din vocea omenească, începe cu instrumentul cel mai primitiv. Nu sunt împotriva progresului tehnicilor audio, dar nu trebuie să le supraestimăm importanța." La întrebarea, pusă de Immo Mikhelson[4], „care este instrumentul muzical cel mai uimitor?", compozitorul nu ezită să declare: „Inima omenească, când e acordată... și poate vocea omenească... o mișcare a mâinii dirijorului..." (Desartovici – ed., 2012, p. 90). Considerând acest crez adevărat, tehnologizarea contemporană nu poate înlocui relaționarea oamenilor, în care arta interpretativă muzicală are o însemnătate sufletească incontestabilă. De aceea, arta nu poate exista într-un spațiu exclusiv virtual, însă considerăm că această perioadă a pandemiei a determinat o relaționare diferită între ea, creatori și public, cu unele dificultăți la nivelul întâlnirii cu această profunzime afectivă. Totuși, a adus și o dezvoltare a accesibilității resurselor informaționale, care au reprezentat un ajutor în analiza muzicală pe care un interpret o face pentru a conecta în final publicul la mesajul realizat.

[4] Realizatorul interviului *All human achievement is like a lego*, datat 12 iunie 1988.

Bibliografie

1. Balan, M. G. (2022). *Limbaj, structură, semantică muzicală în sonatele pentru pian ale compozitorilor ruși din prima jumătate a secolului al XX-lea*. București: Editura Muzicală.
2. Bentoiu, P. (1973). *Imagine și sens*. București: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor.
3. Bentoiu, P. (1975). *Gândirea muzicală*. București: Editura Muzicală.
4. Buruian, A. (2008). *Stilistica interpretării liedurilor lui Gheorghe Dima*. Cluj-Napoca: Editura MediaMusica.
5. Celibidache, S. (2012). *Despre fenomenologia muzicală*. București: Editura Spandugino.
6. Desartovici, L. S. (ed.) (2012). *Cântul inimii – puterea cuvântului și a muzicii*. București: Editura Sophia.
7. Gavrișiu, C. (2006). *Realizarea optimă a gestului interpretativ în duo-ul vioară-pian*. Cluj-Napoca: Editura MediaMusica.
8. Gavrișiu, C. (2006). *Similaritatea interpretării textului muzical în cadrul duo-ului vioară-pian*. Cluj-Napoca: Editura MediaMusica.
9. Lipatti, M. (2017). *In memoriam Dinu Lipatti – hommages*. Bucarest: Les Editions musicales Grafoart.
10. Răducanu, M. D. (1983). *Metodica studiului și predării pianului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
11. Sandu-Dediu, V. (2010). *Alegeri, atitudini, afecte. Despre stil și retorică în muzică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Formarea profesională continuă — de la atelier la mediul online

VERONICA NICOLETA TARCEA

Doctorand
Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca
itarceaveronica@yahoo.com

ABSTRACT. The normal social artistic life has changed dramatically in the last two years. The cultural events that people were attending regularly, like art exhibitions, artist talk, or lectures were no longer possible due to the pandemic. We see art as a cathartic way of dealing with our daily struggles. That's why it's very important to create and consume art even more during times of global hardship. Artists had to find new ways of keeping in touch with each other, with galleries, their schools, and of course, their public. One solution was posting their works online, keeping an online journal of their education, their work and their struggles. Taking online courses and reading from online libraries it's a good way of keep on learning even in times when going to cultural events it's not possible. Things are slowly going back to normal, but the new ways in which we communicate in the artworld, mainly online, are here to stay.

KEYWORDS: online art, pandemic, artist studio.

1. Introducere

Cel mai mare avantaj pe care îl prezintă tehnologia actuală este posibilitatea *feedback-lui* imediat și accesibilitatea crescută, care are ca și consecință o mai mare democratizare a resurselor (participarea la un curs sau colaborarea cu diverse instituții nu mai necesită prezența fizică). Deși este necesar un minim de resurse (accesul la internet), dacă acesta există,

facilitează formarea continuă și auto-educația. Mai mult decât atât, din fericire pentru artiști și pentru profesori, informația poate ajunge la mult mai multe persoane simultan. Există o limită a numărului de persoane care pot vizita fizic o expoziție sau care pot participa într-o clasă. Utilizând însă mediile moderne, putem depăși aceste limite. Cu toate acestea, pot apărea anumite dezavantaje în comunicarea unu la unu, în special în relația profesor – elev: cursurile online sau comunicarea de tip online tinde să se adreseze unui public mult mai general. A fost necesar să ne adaptăm la noile condiții, efectuând preponderent activitățile desfășurate în grupuri largi, iar artiștii, galeriile, muzeele, teatrele și alte instituții implicate în producția culturală au încercat să găsească soluții practice care să mențină condiții de siguranță atât pentru creatori, cât și pentru spectatori. În ceea ce privește formarea artistică, datorită faptului că majoritatea instituțiilor și-au închis porțile, artiștii au căutat noi resurse online, în timp ce mijloacele de comunicare din câmpul artistic s-au mutat încet, dar sigur, în mediul online.

2. Cercetarea artistică în noile contexte

În mod evident, în contextul actual, practicile obișnuite de atelier în care artiștii colaborează sub diverse forme (de tipul *open studio, artist talk,* conferințe și chiar vernisajele care fac parte din formarea artistică obișnuită și la care artistul participă constant) sunt mai dificil de implementat și este important de văzut ce fel de soluții pot fi găsite astfel încât o parte din comunicarea firească între artiști, sau între profesori și studenți (ca de exemplu vizitele în atelierele personale sau discuțiile firești legate de proiectele artistice) să fie preluate de mediul online pentru siguranța tuturor, ceea ce, bineînțeles, poate prezenta avantaje și dezavantaje. Sunt interesată să prezint, pe scurt, o parte din felul prin care artiștii pot profita de avantajele pe care le oferă platformele online și prin care se poate evita totuși izolarea completă în atelierul propriu. Atelierul

a reprezentat mereu un spațiu sigur unde artistul poate experimenta departe de privirile publicului, fără frica eșecului sau a dezaprobării din partea colegilor. Totuși ca artist, dar și ca și student, accesabilitatea tot mai mare a informațiilor face ca cercetarea în cadrul unui proiect artistic să fie mult mai ușoară: este posibil sa accesăm articole și postări în timp real. O parte din „inspirația" de care are nevoie artistul în momentul în care există blocaje creative (care poate în trecut erau depășite prin răsfoirea unor albume în bibliotecă) acum este posibilă pe diferite rețele de socializare, de care artiștii profită tot mai mult pentru a-și promova munca (este un mod care necesită mijloace economice minime) și unde la rândul lor artiștii pot vizualiza munca altor practicanți contemporani în timp real, în diferite stadii, de la schiță la lucrarea finală, și unde aceștia își documentează întregul proces creativ. Astfel, în timpul pandemiei, artiștii au ajuns să fie mult mai deschiși la a-și expune munca, la a invita publicul în propriul spațiu și la a-și documenta și expune onest timpul petrecut în izolare în ateliere proprii, cu toate dificultățile cu care s-au confruntat în această perioadă. Datorită accesabilității rețelelor de socializare, este posibil să urmărești ceea ce fac alți artiști contemporani de la celălalt capăt al lumii. Timpul necesar publicării unei cărți, al unui album și timpul în care acestea sunt accesibile pe o scară largă, în librării și biblioteci, este foarte lung (spre exemplu, albumele de artă contemporană sunt destul de dificil de procurat în România), ceea ce îi încurajează pe artiști să profite de cele mai recente articole, cărți și albume în format e-book. Există inclusiv biblioteci și arhive în format virtual, unde avem posibilitatea să împrumutăm materiale asemenea unei biblioteci adevărate și unde nu există o limită asupra informației care poate fi stocată. Astfel, artistul poate să profite de spațiul sigur al atelierului, unde procesul creativ nu este tulburat și unde poate accesa informațiile online. Dificultățile apar atunci când artistul dorește să își expună munca sau să comunice mai direct cu alți artiști, iar o parte din rețeaua de susținere formată din galerii, curatori, muzee, reviste etc.

poate comunica online profitând de tehnologia disponibilă. Comerțul artistic online, licitațiile online, spectacolele și chiar și vizitele virtuale la muzee au fost doar câteva din modalitățile prin care industria culturală a continuat să existe chiar și în perioada pandemiei.

3. De la atelier la mediul online

Pentru artiști, atelierul a fost considerat dintotdeauna un spațiu intim unde creativitatea și experimentul artistic sunt mijloacele prin care fluxul de idei sunt filtrate și rafinate de la stadiul de *brainstorming*, de schițe, la stadiul de proiect finit. Întregul proces, care include toate încercările nereușite, se desfășoară departe de ochii publicului. De multe ori, schița era percepută ca o modalitate de a divulga secretele maeștrilor și era ascunsă de ochii publicului. Apare însă o schimbare începând cu modernismul—accidentul, schița, lucrarea neterminată, nu mai sunt privite ca erori, ci mai degrabă ca expresii mult mai sincere a întregii personalități artistice (este suficient să luăm exemplul suprarealiștilor sau a expresioniștilor abstracți pentru a vedea cât de important devine automatismul gestului). Atelierul devine un spațiu mai puțin privat, plin de experimente care explorează zonele marginale ale imaginației și ale iraționalului și care încurajează spontaneitatea. Interesant este în special felul în care procesul în sine devine expus. Nu doar lucrarea finală contează, ci întregul proces creativ este scos la lumină în arta contemporană. Apariția noilor mijloacelor tehnologice încurajează și mai mult această tendință. Arta contemporană este mult mai deschisă colaborărilor interdisciplinare, folosindu-se de diferite medii tehnologice și de rețelele de comunicare, ceea ce nu este doar în avantajul artiștilor, ci și a publicului. Acesta din urmă are mult mai mult acces la operele de artă, ceea ce face ca diferențele elitiste de tip *high art\popular art* să fie mai puțin evidente. Ca avantaj major, arta devine mult mai accesibilă publicului larg, prăpastia (care a început cu arta modernă să fie și mai

accentuată) dintre artist și societatea care nu este implicată direct în producția artistică, se reduce. Mai mult, prin invitarea publicului în intimitatea atelierului (acest lucru se poate produce prin diverse forme, fie fizic prin expozițiile de tipul *open studio*, fie în mediul virtual prin postarea pe rețelele de socializare), lucrările artistului ajung să fie mult mai clar asimilate și înțelese, prin expunerea întregului context în care acestea au fost create. Izolarea, lipsa evenimentelor, a expozițiilor și imposibilitatea participării fizice la cursuri au reprezentat o piedică majoră pentru educația și formarea elevilor, studenților și artiștilor, aceasta fiind salvată doar de strămutarea acestor rețele în mediul online. Or, accesibilitatea este probabil unul dintre cele mai mari avantaje pe care le prezintă mediul online, ceea ce face posibilă formarea continuă a cadrelor didactice și a artiștilor. Prin intermediul internetului, putem să ne folosim de cele mai noi informații, cele mai noi studii publicate de instituții de prestigiu, diferențele geografice sau de statut social fiind mai reduse datorită noilor mijloace care facilitează și promovează accesul la informație. Artiștii și profesorii pot urmării scena artei îndeaproape, cele mai recente și importante expoziții ale lumii contemporane sunt documentate în timp real, iar lumea artei este în mod evident interconectată într-un mod nemaiîntâlnit până acum. Bibliotecile virtuale, spre exemplu, oferă informații nelimitate pentru cercetare.

Ca principal dezavantaj, putem constata ca această libertate și transparență pe care o oferă mediul online pentru artiști determină lipsa unei selecții pentru public—orice poate fi postat, iar în această situație este greu de spus cine decide ce este considerat artă de calitatea și ce nu. Pentru mediul online, singurul criteriu al calității pare să fie numărul vizualizărilor, iar ceea ce devine viral nu garantează și calitatea. În acest caz, trebuie să existe o auto-selecție în ceea ce consumăm online. Oricine își poate expune lucrările, ceea ce reprezintă un avantaj în promovarea creativității, a diversității, a experimentului și a comunicării libere în câmpul artistic, dar bineînțeles acesta reprezintă și un dezavantaj, în

sensul în care suntem bombardați de informații și este nevoie să filtrăm mereu aceste date. Problema devine și mai dificil de navigat în condițiile în care arta contemporană blurează tot mai mult limitele dintre *kitsch\artă,* frumos\urât, virtual\real, original\copie. Arta devine parte integrată a societății consumeriste, devine un *content* de consumat ca orice alt tip de producție (folosesc cuvântul *content* din engleză, cu sensul de conținut care umple golul, de tipul conținutului produs pe diverse rețele de socializare, platforme).

4. Concluzii

Mediul online prezintă avantaje majore atât în promovarea artei contemporane, cât și în ceea ce privește resursele puse la dispoziție pentru cercetarea artistică. Dacă reușim să filtrăm și să educăm elevii să discearnă între informația proastă și cea bună, internetul reprezintă o sursă aproape nelimitată.

Bibliografie

1. Arnason, H., Mansfield, E. C. (2013). *History of Modern Art,* Boston: Pearson.
2. Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.-A., Buchloh, B. (2004). *Art Since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism,* New York: THAMES AND HUDSON.
3. Grosenick, U., Riemschneider, B., Larsen, L.B. (2001). *Art Now*, Köln; New York: Taschen.
4. Habelsberger, B.E.M., Bhansing, P.V. (2021). *Art Galleries in Transformation: Is COVID-19 Driving Digitisation?* Preluat de la https://www.researchgate.net/publication/353421387_Art_Galleries_in_Transformation_Is_COVID-19_Driving_Digitisation [Data accesării: 02/06/2022].
5. Hardy, T. (2009). *Art education in a postmodern world*, Bristol, UK; Portland, OR. : Intellect.
6. Harrison, C., Wood, P. (2003). *Art in Theory 1900-2000: An Anthology of Changing Ideas,* Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
7. Samdanis, M. (2016). *The Impact of New Technology on Art* Preluat de la https://www.researchgate.net/publication/328733881_The_Impact_of_New_Technology_on_Art [Data accesării: 02/06/2022].

Experimente plastice online

ECATERINA TOȘA

Conf. univ. dr.
Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca

ABSTRACT. Experimentele plastice cu sprijinul tehnologiei, în cadrul orelor de educație plastică cu program de predare online, urmăresc ca elevii să găsească rezolvări posibile la probleme plastice prin propriile lor eforturi, dirijați și sprijiniți indirect de cadrul didactic. Aceste exerciții vin în completarea celor desfășurate fizic, cu program față în față, favorizând obișnuirea copilului de a lucra individual cu pasiune, fără influențele obișnuite din clasă. Se dorește aprofundarea transferului de cunoștințe și deprinderi în profesionalism, prin digitalizarea problemelor.

CUVINTE-CHEIE: experimente plastice digitale, creativitate, colaborare online, descoperire și învățare individuală.

În contextul pandemic, a apărut inevitabil necesitatea educării online. Disciplina de predare a artelor plastice, în școli normale și/sau vocaționale, presupune activități practice specifice, care nu pot fi înlocuite cu activități desfășurate exclusiv în fața calculatorului, dar care pot fi completate cu anumite metode creative de predare-învățare experimentate online cu ajutorul tehnologiei digitale.

Dată fiind situația actuală, extraordinară, provocările, dar și oportunitățile create de pandemia de Covid-19 trebuie abordate în folosul dezvoltării educației și formării, în beneficiul tuturor actorilor prezenți în învățământ, atât în ceea ce privește educabilii, cât și educatorii.

În sprijinirea adaptării sustenabile și eficace a sistemelor de educație la era digitală, Uniunea Europeană a propus statelor membre ale

UE un plan de acțiune pentru educația digitală, inițiativă pentru perioada 2021-2027.

Prin tehnologiile digitale se ridică cantitatea și calitatea metodelor de predare digitalizate, a strategiilor și tehnicilor didactice, necesare pentru o învățare eficientă, incluzivă și rezilientă. Pentru acest scop este nevoie de dezvoltarea unui ecosistem de educație digitală, prioritară fiind dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale relevante pentru o înaltă performanță educațională.

> *„Tehnologiile digitale îmbogățesc procesul de învățare în variate moduri și oferă oportunități de învățare care trebuie să fie accesibile tuturor. Ele deschid accesul la o multitudine de informații și resurse."*[1]

În studiile „Teachers and School Leaders as Lifelong Learners" (ISSN: 23129638 online), efectuate de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, se arată că,

> *„în medie, mai puțin de 40 % din cadrele didactice din întreaga UE se consideră pregătite să utilizeze tehnologiile digitale în procesul de predare, cu diferențe mari între statele membre ale UE."*[2]

Conform unui alt studiu internațional privind competențele în domeniul tehnologiilor digitale, *„mai mult de o treime din copiii de 13-14 ani nu au nici măcar nivelul minim de competențe digitale."*[3]

Poate aceste date se diferențiază oarecum în domeniul educației artistice, având în vedere interesul și curiozitatea profesorilor și a elevilor pentru posibile exprimări plastice creative atât prin tehnici tradiționale, cât și nonconvenționale și/sau digitale. Prin eforturi intense, comune, din

---

[1] Comunicare a Comisiei Europene către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, privind Planul de acțiune pentru educația digitală, 2018, Bruxelles, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=RO

[2] OESDiLibrary, TALIS 2018 Results, https://doi.org/10.1787/23129638, (volum I online)

[3] European Education Area, Quality education and training for all, Studiul internațional privind competențele în domeniul informatic (ICILS) în 2018, https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/document-library/the-2018-international-computer-and-information-literacy-study-icils-main-findings-and-implications-for-education-policies-in-europe_en

partea cadrelor didactice și a copiilor, se experimentează metode noi și inovatoare, prin care se pot organiza activitățile de predare-învățare și respectiv de evaluare și prin care aceștia interacționează într-o manieră mai personală și mai flexibilă online.

Accesul mobil la internet a crescut semnificativ în ultimii ani. Peste 80 % din tinerii din Europa utilizează internetul pentru activități sociale.[4] Aceste evoluții se regăsesc și în scopurile educative actuale, ce includ din ce în ce mai mult utilizarea tehnologiei în cadrul activităților didactice.

Înainte de aplicarea unor teme experimentale, idei creative sau provocări plastice pentru elevi, folosind tehnologia digitală, se recomandă analiza prealabilă a unor aspecte, după cum urmează:

- beneficiile experimentului digital; Ce temă se poate adapta predării online? Urmările posibile a unor lecturi digitale (pro și contra), privind disciplina de predare;
- posibilități de implementare a unor exerciții din programele normale de predare (față în față) în experimente digitale;
- rezultate așteptate – rezultate obținute; analiză comparativă dintre rezultatele activităților didactice fizice cu cele ale experimentelor online;
- continuitatea experimentului: Ce se poate păstra și dezvolta și în cadrul programului normal? La ce se renunță și din ce motiv? Cum se pot îmbunătăți aceste propuneri de experimente?
- concluzia—Cum s-a prezentat experimentul? dificultățile apărute, avantajele observate, recomandări pentru alte activități.

Conținutul online al acestor experimente plastice trebuie să fie mai relevante și mai interactive, mai ușor de utilizat și să nu depindă de resursele financiare ale elevului; acesta să aibă acces ușor la temă, să fie reduse la minim eventualele dificultăți tehnice sau de altă natură.

[4] Ancheta Comisiei Europene, privind TIC în educație (2013): Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools – Analiză comparativă a accesului, a utilizării și a atitudinilor față de tehnologie în școlile din Europa), https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education

O posibilă propunere de experiment ar putea constitui, de exemplu, tema desenului comun:

a) Desen comun online—lucru în echipă—se lucrează simultan la detaliile lucrărilor;

1. Se alege tema—de exemplu, un peisaj mare cu multe detalii; se stabilește dominanta cromatică;

2. Se împart sarcinile; fiecare elev va avea de desenat un detaliu din peisaj în cromatica stabilită—vor fi copii care vor desena cerul cu nori, cu soare, cu păsări, alții drum cu copaci, cu flori, căsuțe, iar alții drum cu personaje etc.; (vor fi diferențe foarte mari de rezultate, nu numai din cauza motivului diferit, ci și din cauza intensității culorilor folosite, nuanțelor diferite în funcție de preferințele și temperamentul copilului, respectarea diferită a dimensiunilor, tușele, pensulația, grosimea și calitatea culorilor folosite diferit, opac sau transparent etc.)

3. Se lucrează individual, în ritmul preferat;

4. Se scanează lucrările și se postează pe platforma educațională, iar cadrul didactic centralizează, asamblează desenele într-o lucrare unică și prezintă online în fața copiilor pentru analiza comună.

Colaj din lucrările copiilor de cls a V-a

La alegerea cadrului didactic, înainte de prezentare, se pot estompa marginile desenelor, se poate interveni cu un program de prelucrare a imaginilor, strict numai la contopirea marginilor, păstrând originalitatea lucrărilor individuale ale elevilor. Rezultatul va fi un peisaj inedit cu detalii interesante și creative, foarte diferite, ca un labirint plastic. Elevii învață să lucreze în echipă prin tehnologie digitală, în ciuda distanțelor fizice. Ei vor beneficia de dezvoltarea abilităților de a studia, de a lucra individual, fără influența mediului școlar, a colegilor. Astfel, va fi evitată „copierea desenului colegului de bancă", folosirea unor

elemente preluate din alte lucrări din clasă. Atmosfera de lucru, fără stresul competiției, va fi una familială, formată individual în funcție de preferințele și posibilitățile elevului. Timpul de lucru este stăpânit de elev în ritmul propriu. Ulterior, se analizează avantajele și dezavantajele exercițiului desfășurat online—de exemplu, lipsa îndrumării și încurajării constante a profesorului pe parcursul procesului de creație, creșterea importanței auto-motivării etc.

b) Motiv desenat cu elementul contrar—lucrare individuală, care presupune un proces de lucru cu progresare paralelă. Pot participa doi copii sau mai mulți. Primul participant stabilește detaliile de pornire ale desenului, ce element plastic va fi folosit prima dată pe suport—de exemplu, se desenează o linie dreaptă albastră, iar următorul elev va avea de făcut o linie curbă portocalie etc.

Metoda este adaptarea unui exercițiu aplicat față în față, descrisă ca exercițiu-experiment „*Desen dublat*".[5]

Rezultatele elevilor (compozițiile) vor fi foarte diferite, dar totuși se remarcă interdependența detaliilor. Pe tot parcursul procesului de lucru, cadrul didactic coordonează etapele de creație:

1. Se alege tema, de exemplu o figură fantastică sau un portret simplu;

2. Fiecare copil, pe rând, verbalizează avansarea desenului (dacă primul copil a tras o linie curbă cu culoarea verde la motivul nasului, următorul copil trebuie să folosească contrariul—o linie dreaptă roșie etc. până la ultimul copil, pe urmă începe din nou cercul creației).

Acest joc didactic se poate aplica atât în clasă, cât și online. Compararea și analiza desenelor va asigura momente amuzante pentru participanți. Motivul plastic se va crea pe moment, în urma „dictării" pașilor de lucru de către participanți. Această surpriză poate capta și motiva elevii să se joace creativ.

[5] Toșa Ecaterina, Outdoor Experiments in the Plastic Arts, articol din *Review of Artistic Education* nr. 9-10, p 210-214, Artes Publishing House, Iași, 2015.

Problema motivației este una foarte specifică, ea se referă concret la ceva anume. Nu suntem motivați, în general, pentru orice. De aceea, se impune să relaționăm acest factor important cu o sarcină-țintă. Nu dispunem de o motivație universală și generală, ci de una orientată spre rezolvarea unor probleme specifice.

Desenul unui copil de clasa a VII-a

Scopul principal este ca elevii să prezinte interes față de această modalitate de învățare prin joc didactic—în cazul nostru, cel realizat online. Dacă va exista interes, ne vom putea aștepta la o atenție preferențială din partea copiilor pentru situația extraordinară, neobișnuită, de educație.

Acești stimuli pentru jocurile didactice pot fi menținuți într-o stare de activare temporară superioară în sistemul cognitiv. În situația de față, acest interes poate fi captat și prin recursul la tehnica simplă a formulării de întrebări, o manieră de predare ce poate dezvolta capacitățile elevilor de a analiza, de a evalua probleme.

Profesorul, adresând întrebări elevilor, lărgește fluxul cunoștințelor și adoptă rolul de mediator între copii și domeniul artistic.

Atmosfera favorabilă pentru menținerea interesului copiilor pentru acest tip de joc didactic experimental se realizează prin anumite întrebări cu caracter divergent, replici de genul: „Din punctul tău de vedere, cum vezi aceste lucruri? Tu ce crezi despre asta? Ce te face să crezi aceasta?" Se recomandă și acceptarea răspunsurilor paradoxale și evaluarea acestora nu trebuie să fie imediată. Rezultatul este că elevii înșiși vor tinde să-și pună probleme și să se auto-evalueze.

Putem concluziona că suprasaturația de informații și imagini vizuale în rândul elevilor, datorate televiziunii și internetului, face tot mai dificilă găsirea unor strategii eficiente de captare și motivare pentru învățare, pentru descoperire de noi lucruri reale. Se ivește necesitatea aplicării unor teme experimentale, personalizarea creativă a sarcinilor de lucru și, nu în ultimul rând, transformarea dezavantajului activităților dependente de tehnologie în avantajul învățării. De asemenea, se urmărește menținerea motivației copiilor și interesului lor pentru educație în general și pentru preocupări artistice plastice în special.

Bibliografie

1. Bertrand, Y., (1993), „*Théories contemporaines de l'éducation*", Éd. Chronique Sociale, Lyon.
2. Cerghit, I., (2006), „*Metode de învățământ*", ediția a IV-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
3. Coord. Andrei Cosmovici și Luminița Iacob, (1998), „*Psihologie școlară*", Editura Polirom, Iași.
4. Cucoș, C., (2002), „*Pedagogie*" Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
5. Ionescu, M., (2000), „*Demersuri creative în predare și învățare*", Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
6. Ionescu, M., Radu. I., (2004), „*Didactica modernă*", Editura Dacia, Cluj-Napoca.
7. Iacob, M., Mihăilescu, A. (2016). Arta în școală, Editura Universitară, București. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/arta_in_scoala.pdf
8. Mihăilescu, A. (2016). *Cultură și educație. Accente, percepții, aplicații*, Editura Universitară, București.
9. Nell, M., Drew, F. (2016). *De la joc la învățare. Cum folosim jocul didactic în educația timpurie*, Editura Trei, București.
10. Oprea, C. L. (2008). *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
11. Șușală, I. N., (1999), „*Desen, culoare, modelaj, compoziție și metodică*", Editura Fundația „România de mâine", București.

On și/sau off-line
în arta și designul textil

MĂDĂLINA VIERIU

Lector universitar, doctor în artă
Universitatea Națională de Arte „George Enescu", Iași, România
madalina.vieriu@yahoo.com

ABSTRACT. The teaching practices are in a continuous process of adaptation to new challenges of contemporary epochs, which involve data adaptations of the teacher-student relationship to the forms of online or hybrid education and the implementation of new methods to support courses and/or seminars and laboratories. Regarding the specifics of textile art and design, there are two clear components that cannot be excluded: the assimilation of knowledge in the field and its use in works of art or design through the technologies offered by the specialization. The design of the online courses implemented via Microsoft Teams was made up of several methods of capturing the student's attention: images and impact text, guided presentations to the student's speech, negative examples etc. I propose a description through examples (captures from presentations), which I'm implementing in the practice of hybrid courses for the specific disciplines of the field.

KEYWORDS: hybrid, art, textile design, semantic guidance, impact image.

Introducere

Practicile de predare sunt într-o continuă adaptare la noile provocări ale epocii contemporane, implicând de această dată adaptarea relației profesor-student la formele de învățământ online sau hibrid și implementarea unor noi metode de susținere a cursurilor și

seminariilor/laboratoarelor. În specificul artei și design-ului textil, există două componente clare, care nu pot fi excluse: asimilarea cunoștințelor din domeniu și utilizarea lor în lucrări de artă și/sau design prin tehnologiile oferite de specializare. Construcția cursurile online prin platforma *Teams* a cuprins mai multe metode de captare a atenției studentului: imagini și text de impact, prezentări cu ghidaj spre discursul studentului, exemple negative etc. Pregătirea unei prezentări care să atragă studentul în spațiul online necesită în primul rând o prioritizare a relației dintre text și imagine. Comunicarea prin prelegere, atât în mediul online, cât și în cel offline, se axează, în climatul actual, pe capacitatea profesorului de a comunica și nu pe formatul de predare, astfel încât și acele cursuri cu informații mai rigide să atragă prin conținutul bogat și metodele de captare a atenției (Bradbury, 2006, p. 509). Astfel, construcția cursurilor este regândită în spațiul online și se apelează la imagini cu impact vizual încă de la primul slide, acompaniate de un text succint, dar argumentate în discursul oral.

2. Metode de captare a atenției

Atenția asupra unei prezentări PowerPoint este dată de frecvența imaginilor și compunerea unitară a informațiilor. Argumentarea unei prezentări în mediul online este mult mai concentrată pe soluții clare, care să conducă spre corelarea referințelor de la curs cu tema practică. Acest lucru se datorează lipsei interacțiunii fizice, care s-a dovedit mult mai productivă în generarea unui dialog mai deschis, atât comportamental, cât și verbal. Însă există și beneficii clare în comunicarea la nivel online, prin faptul că discursul studentului este mai complex din punct de vedere lexical și sintactic în discuțiile electronice decât în cele față în față (Warschauer, 1995).

Stilul de abordare al relației dintre text și imagine într-o prezentare este, de cele mai multe ori, justificat de capacitatea

profesorului de a corela acele noțiuni care sunt direcționate către un grup de studenți. Acest aspect se datorează timpului de captare al receptorului. În funcție de disciplina care este predată și de anul de studiu, comunicarea prin medii electronice este supusă într-o mare măsură capacității de reținere pe un timp cât mai lung a atenției studentului. Astfel, în domeniul artelor și designului textil, există discipline de specialitate care sunt mai atractive datorită noutății domeniului, însă sunt si anumite cursuri care pot fi considerate de un grad mai scăzut în preferințele audienței. Pe de altă parte, metodele de predare se supun constructivismului și conectivismului, astfel că, atunci când un cursant întâlnește o nouă informație, o adaptează la ideile și experiențele anterioare, modificând ceea ce crede sau adunând în mod activ cunoștințe, prin adresarea de întrebări și explorarea/evaluarea a ceea ce cunoaște deja (Alsuwaida, 2022, p. 2).

2.1. Imagine de impact

Ca soluții de atragere a atenției auditoriului, utilizarea de imagini și text de impact conduce la o atenție sporită, atât vizuală, cât și cognitivă a studentului. Alegerea tipului de imagine este definitorie în compunerea discursului, deoarece formele descriptive sunt purtătoare de semnificații coerente și pot duce la asocieri mult mai complexe. Soluțiile în generarea unor discuții se constituie din viziunea profesorului asupra disciplinei și dinamica grupei de studenți. Astfel, prelegerile sunt considerate primele contacte ale auditoriului/studenților cu noțiunile prezentate și o parte din tehnicile și tehnologiile de specialitate ce vor constitui o pregătire a gândirii conceptuale și creative a viitorului absolvent. Receptivitatea în spațiul online poate fi mult mai eficientă pentru această generație, în special atunci când este oferită printr-un mediu îmbogățit, pe platformele de comunicare virtuală (Duderstadt, 2001, p. 60). Pentru anumite

discipline în care sunt prezentate elemente de limbaj plastic care pot duce la monotonie, pot fi incluse de la primul slide anumite imagini din sfere diferite, dar care converg spre aceeași idee. Spre exemplu, în prezentarea importanței conceptului într-o compoziție bi sau tridimensională, am utilizat spre exemplificare un slide de început cu două imagini ce nu fac parte din sfera artelor textile, dar sunt supuse unui grad ridicat de conceptualizare (Fig. 1). Cei doi autori sunt prezentați prin perspectiva ideii ce a condus la realizarea operelor vizuale, argumentate prin soluțiile de compunere care fac trimitere la noțiunile generale. În cazul artistei Anne Cunningham, care își dedică activitatea artistică persoanelor cu deficiențe de vedere, face apel la forme simple de basorelief care pot fi înțelese prin simțul tactil, iar pentru a comunica studentului importanța exercițiului (studiu individual) și nu doar a ideii, l-am oferit ca exemplu pe fotograful Philippe Halsman, care explorează ideea de suspensie în atelierul pictorului Salvador Dali și supune artistul la 48 de încercări (capturi fotografice) până la efectul dorit de autor.

Figura 1. Slide – Disciplina „Bazele Compoziției bi și tridimensionale"

Sursă: Mădălina Vieriu – arhivă autor

2.2. *Text de impact*

Posibilitățile de compunere a discursului prin apelul la imagine poate fi datorat bogatei bibliografii fotografice pe care cadrul didactic o poate accesa. Însă informația vizuală este de cele mai multe ori insuficientă, făcându-se apel la context și prin scris. Textul este un element important, deoarece el trebuie să convingă și să concentreze ideea, referința la care face trimitere discursul teoretic. În prezentările vizuale, textul de impact trebuie să fie sintetic, dar suficient pentru a conduce la captarea interesului și a genera dialog. Poziționarea textului trebuie să fie sincronizată cu imaginea și dimensionarea și/sau boldarea sa pentru a fi receptat foarte ușor de cei ce vizualizează prezentarea. Acest tip de construcție este deseori utilizată pentru a construi o exemplificare ulterioară a unor termeni sau definiții ce pot fi dificil de urmărit. În acest caz, pentru anumite discipline se poate utiliza textul ca formă de impact, pentru a conduce spre informații noi și de actualitate. Spre exemplu, în cadrul disciplinei „Tendințe estetice actuale", am ales un text suport în primele slide-uri pentru a conduce spre clasificările ulterioare și a facilita înțelegerea mecanismului de management al tendințelor în designul textil (Fig. 2).

Figura 2. Slide – Disciplina „Tendințe estetice actuale"

Sursă: Mădălina Vieriu – arhivă autor

3. Prezentări cu ghidaj spre discurs

Interacțiunile dintre profesor și student sunt modalitățile cele mai prielnice de comunicare a ideilor, un dialog deschis care să coaguleze într-un mod educativ informațiile comunicate, explicate, exemplificate etc. În mediul fizic, acest aspect este mai facil de îndeplinit datorită limbajului nonverbal care generează multiple interacțiuni cu oportunități mai multe în inițierea discuțiilor între profesor și student. Platformele online sunt importante pentru posibilitatea de comunicare, prezentare și organizare a cursului, însă discursul studentului nu este la fel de dinamic și spontan din cauza limitării distanței dintre interlocutori. Analiza acestui aspect a constituit inițierea unor prelegeri în care, pe lângă cele prezentare anterior, am introdus imagini antitetice sau exemple negative care au generat discuții pe tematicile propuse.

3.1. Imagini antitetice

În conținutul unui curs sunt importante reacția și implicarea studentului în discuții productive care pot genera dezbateri pe diferite tematici. Atunci când sunt prezentate anumite curente sau tehnici din domeniul artistic, prezentarea aceleiași tematici abordate de artiști este un mod prin care studentul va reuși să depășească bariera dintre execuție și creativitate. Pentru disciplina „Creație de obiect textil", am recurs la demonstrarea unei tehnici – *soft textile sculpter* – prin prezentarea aceleiași teme – portretul, dar cu soluții clar diferite și antitetice ca reprezentare (Fig. 3).

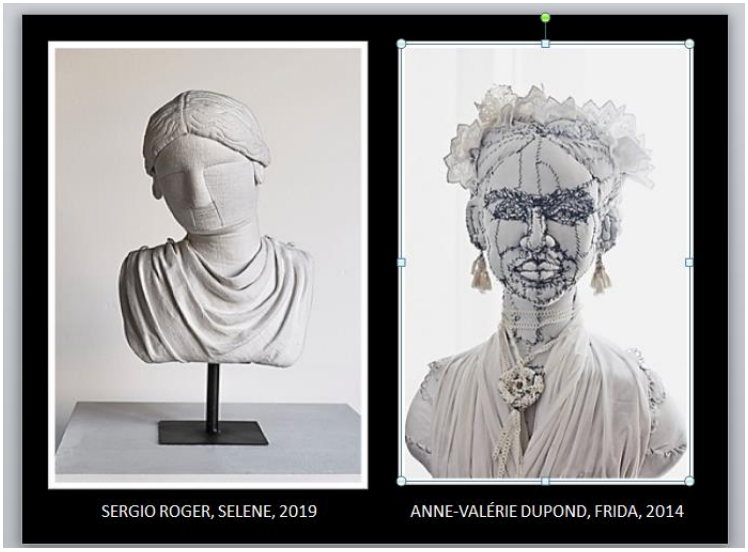


Figura 3. Slide – Disciplina „Creație obiect textil"

Sursă: Mădălina Vieriu – arhivă autor

3.2. Exemple negative

Din punct de vedere al dinamicii unui curs, prezentarea într-o pondere mare a unor informații facile și ușor de înțeles este utilă, dar în același timp nu conduce spre un discurs activ, ci doar rămâne la nivel de expunere. Concentrarea pe o anumită tematică poate fi realizată în așa fel încât prezentarea unei informații să vină în două forme: pozitivă și negativă. Antiteza aceleiași idei a condus spre identificarea soluțiilor și redarea altor exemple de către studenți atunci când o formă, culoare, un imprimeu etc. poate fi perceput compozițional, în funcție de context. Toate aceste elemente au constituit modalități de comunicare spontană a studentului, cu argumente coerente privind o operă de artă sau un ambient care poate fi sau nu în armonie și unitate vizuală, în funcție de ponderea cromatică și a formelor compoziționale (Fig. 4).

Figura 4. Slide – Disciplina „Studiul Culorii"

Sursă: Mădălina Vieriu – arhivă autor

4. Concluzii

Soluțiile oferite de mediile digitale sunt importante datorită faptului că oferă o continuitate a actului de predare și menținerea studentului în practicile specifice domeniului de studiu. Comunicarea prin platformele online este mecanismul cel mai adecvat în susținerea cursurilor în special. Însă dacă anumite discipline pot fi integrate total în spațiul online, nu este cazul și acelora de specialitate, în care anumite tehnici fac apel la tehnologiile și materialele oferite de spațiul de creație a direcției de studiu. Aplicativitatea în mediul online este de cele mai multe ori supusă unui grad de concesii în domeniul Artelor și Designului Textil, deoarece transpunerea ideii în module aplicate pe material sau compunerea tridimensională a unei forme textile este adaptată la spațiul privat al studentului și la suportul pe care și-l poate procura. În acest caz, anumite tehnologii pot rămâne doar la nivel minimal, de predare și asimilare a cunoștințelor prin practică. Totodată, potențialul predării în online sau hibrid este clar un drum pe care societatatea actuală îl va urma

datorită faptului că poate menține comunicarea profesor-student într-un mod mai facil și asigură continuitate în procesul de învățare atunci când prezența fizică nu este posibilă.

Bibliografie

1. Alsuwaida N., (2002). *Online Courses in Art and Design During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic: Teaching Reflections From a First-Time Online Instructor*, Journal Sage Open, vol. 12, 1, First Published February 21, 2022, https://doi.org/10.1177/21582440221079827
2. Bradbury Neil A., (2016). *Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?*, Advances in Physiology Education, vol. 40, Issue 4, Published online 8 November 2016 https://doi.org/10.1152/advan.00109.2016
3. Duderstadt James J., (2001). *The Future of the University in the Digital Age, Proceedings of the American Philosophical Society*, Mar., 2001, Vol. 145, No.1., pp. 54-72, https://www.jstor.org/stable/1558325
4. Warschauer M. (1995, 1996). *Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom*, Calico Journal, vol.13, nr.2/3, 7-26.

Educația artistică online – prim pas în dezvoltarea unei practici artistice autonome

ALINA STAICU

Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca, România
alina.staicu@uad.ro

ABSTRACT. The study began in the lockdown, more as a dialogue than a research, with the purpose of reaching out to fellow artists and art students. The myth about artist isolation, the beliefs about motivation, inspiration and creation of an artwork were questioned in a small interview answered by 71 professionals, artists, art students, and art teachers three times during the lockdowns (April 2020, February 2021, and July 2021). We believed that learning and exhibiting art online was impersonal, but offered the benefit of reflection time and inspiration seeking, which can lead to autonomy in practice. We proposed creative games made to keep the dialogue and to be tested as tools for a personal, autonomous art practice.

KEYWORDS: inspiration, motivation, autonomous artistic practice, creative dialogue, online art.

1. Introducere

În lucrarea de față explorăm, pe scurt, câteva dintre avantajele și dezavantajele educației vizuale artistice care, pentru doi ani, s-a desfășurat exclusiv online. În urma răspunsurilor la un interviu semistructurat (12 profesori de educație plastică, 43 studenți, 21 artiști profesioniști), am putut trasa câteva direcții pe care putem dezvolta strategii didactice, putem explora tehnici de stimulare a creativității și de

deblocare creativă, fie că vorbim despre profesori, studenți, elevi sau artiști.

Unul dintre avantaje, în unanimitate menționat, a fost timpul extins de explorare creativă și de reflecție, precum și tehnicile (mai mult sau mai puțin intuitive) de învățare și (re)descoperire a diverselor arii de interes, experimente sau tehnici personale de învățare/manifestare a creativității.

Pentru că gândirea critică, independentă, stăpânirea propriilor resurse și tehnici creative, a învăța să înveți—autonomia demersului artistic propriu—este un deziderat, am decis să explorăm mijloacele și metodele de autonomizare a practicilor artistice pe care tehnologia le poate potența, precum și competențele pe care le dezvoltă. Ne dorim ca viitorii profesori de educație plastică pe care îi pregătim să își diversifice propriul demers de explorare creativă, să ofere unelte prin care elevii să descopere și să mențină o preocupare pentru domeniul vizualului și, nu în ultimul rând, ne dorim coerență și autenticitate în demersurile de explorare artistică, fie că e vorba de educație, fie că este un demers propriu.

2. Metodologie

Interviul a fost conceput pentru cele trei componente esențiale ale unui demers artistic: motivație, inspirație și practică artistică. Răspunsurile se doreau narative și anonime, transmise pe email sau personal.

Motivația a fost înțeleasă ca fiind justificarea internă și pornirea de a transpune artistic idei, concepte și de a le duce la capăt într-o formă considerată de autor ca fiind finală. Pentru profesorii de artă, a avut un dublu sens—de creativitate în practica artistică personală și în activitatea didactică.

Inspirația a însemnat căutarea subiectelor cu ușurință, dar și concretizarea ideilor și preocupărilor personale în forma dorită.

Prin practică personală autonomă înțelegem o regularitate în manifestarea preocupărilor artistice și capacitatea de a menține această regularitate fără indicații și cerințe exterioare.

Întrebări:

1. Vă simțiți motivat să continuați lucrările/demersurile artistice începute? Ce anume vă motivează?
2. Găsiți inspirație cu ușurință? Ce vă inspiră?
3. Lucrați cu regularitate? Câte ore pe zi?
4. Enumerați câteva avantaje ale izolării.
5. Enumerați câteva dezavantaje ale izolării.
6. Ce faceți ca să depășiți un blocaj creativ?

Răspunsurile au fost eseistice, personale, și au inspirat propuneri de exerciții creative, metode prin care motivația să poată fi menținută, inspirația să fie găsită cu ușurință și practica personală consolidată în autonomia ei. Ne-am dorit ca respondenții să nu constituie subiecți, ci să fie parteneri în găsirea unor soluții la problemele semnalate. Fiecare răspuns primit se poate constitui într-o temă de reflecție, dar și mărturie, a unui context unic în care educația artistică, practica personală și dialogul s-au desfășurat online.

Întrebările au fost adresate de trei ori de-a lungul perioadei pandemice: aprilie 2020, februarie 2021 și iulie 2021.

3. Rezultate și discuții

În acest demers au fost incluse 76 persoane, dintre care: 43 de studenți la arte, 21 de artiști profesioniști activi și 12 profesori de educație artistică în aprilie 2020. Nu toți au rămas pe parcurs, după cum urmează:

- februarie 2021 – 38 studenți, 18 artiști, 10 profesori de educație artistică,
- iulie 2021 – 36 studenți, 20 artiști, 8 profesori de educație artistică.

Răspunsurile au variat ca elaborare și informație, dar am reușit să acoperim toate cele trei axe astfel încât să observăm că motivația a fost deficitară în cazul studenților la arte, de natură extrinsecă la profesori și la studenți și doar puțin mai mult de jumătate dintre artiști s-au simțit motivați să continue demersurile personale.

Studenți – motivație 8%, inspirație 18%, practică autonomă 12%

Artiști – motivație 55%, inspirație 32%, practică autonomă 50,5%

Profesori – motivație 50%, inspirație 33%, practică autonomă 50%

Studenții s-au declarat nemotivați pentru că viața socială are o importanță majoră în demersul de învățare și dialogul, interacțiunea cu colegii sunt motivante: „De cele mai multe ori, am senzația că nu se întâmplă nimic, că nu am de ce să lucrez, că nu e nimic de făcut și și dacă fac, e doar ca să iau niște note." – Mihaela C., anul II.

Profesorii au recunoscut dificultatea situației și, deși motivația s-a dovedit mai mult extrinsecă, și-au asumat misiunea de a se adapta și continua să-și dezvolte metodele și practica personală: „Trebuie să continui să-mi fac treaba, copiii sunt deja triști că nu pot fi împreună și măcar temele plastice pot fi relaxante și frumoase." – Laura P., profesor de educație artistică.

Artiștii s-au simțit motivați să reia sau să continue proiecte într-un ritm mai lent, cu timp de reflecție mai îndelungat: „Nu mai am de mers la zece vernisaje pe săptămână și de finisat lucrări pentru expoziția care vine în două săptămâni. Pot doar să lucrez, să mă concentrez pe lucrarea de aici și acum." – Oana D., artist plastic.

Inspirația a părut să lipsească pentru studenți: „Nu știu ce să fac, nu văd la colegi cum au înțeles ei tema și nu știu ce să caut." – Vlad D., anul II.

Profesorii au găsit inspirație tocmai în online: „N-am avut niciodată atâta timp să mă uit la atâtea tutoriale, cursuri și clipuri pe YouTube. Am idei despre ce să fac cu elevii pentru 10 ani de acum încolo, dar și pentru picturile mele!" – Teodora B., profesor de educație plastică.

Artiștii au găsit inspirație în propria practică artistică: „Am timp să mă ocup de lista aceea cu idei bune de acum trei ani, fără ieșiri, evenimente și amânări." – Gabriel M., artist plastic.

Practica autonomă pare să nu fie încă proprie studenților care se află în plin proces de învățare: „Amân, amân, și după aceea mă panichez. Am impresia că zilele sunt la fel, nu am loc bun să lucrez acasă, nici atelier, și chiar nu știu cum să mă organizez. Nu lucrez zilnic, doar când se apropie deadline-ul și trebuie să predau temele." – Andrei C., student la arte, anul II.

Profesorii s-au întors la practica personală și consideră că au mai mult timp: „În loc să fiu în tramvai în drum spre școală, intru online de dimineață și lucrez pentru mine după. Programul de la școală m-a disciplinat, lucrez chiar și numai o oră zilnic, abia așteptam să pot face asta." – Gabriel N., profesor de educație vizuală.

În urma discuțiilor și dezbaterilor, majoritatea a propus „jocuri" menite să ofere direcție și structură și să ancoreze mai bine artistul în ceea ce înseamnă practică personală autonomă, să ofere o desprindere de condiționări exterioare și să mențină motivația. Foarte multe dintre ele se bazează pe teoriile moderne ale învățării pentru că, prin consolidarea unei practici artistice autonome, înțelegem învățare continuă pentru artist, dezvoltarea metodelor didactice creative pentru profesor și, nu în ultimul rând, a învăța să înveți pentru elevi și studenți—extrapolând, a învăța să cauți unelte și modalități pentru a cerceta artistic și a menține procesul continuu și dinamic. (Brown, Roedinger & McDaniel, 2021, pp. 91-94)

Exerciții de menținere a motivației:

1. **Jurnal artistic pe principiul „atomic habit"**—mai puțin decât un jurnal artistic, acesta propune un exercițiu grafic minimal, de tip desen sau „doodle" zilnic, de durată redusă (maxim 5 minute); este satisfăcător, ușor de îndeplinit, automat după un timp și nu

presupune elaborare nici conceptuală, nici formală, dar asigură continuitate. (Clear, 2019, p. 78)

2. **Explorarea ofertei online**—tutoriale ușor de urmărit, documentare, artist talk, interviuri – pot și să inspire, dar consolidează motivația și completează cunoștințe și informații. Tot sub formă de „obicei", este ușor de menținut și de programat.
3. **Dialog artistic**—cu un coleg/ prieten cu preocupări artistice; poate fi doar împărtășirea lucrării zilei, propunerea unei teme sau comunicarea prin schițe, mood board etc. Menține motivația mai ales acolo unde este necesar ca aceasta să fie extrinsecă, dar previne și senzația de alienare pe care o dă izolarea prelungită.

Exerciții de găsire a inspirației:

1. **Tombola cu subiecte**—plăcute și neplăcute, ceva care să mențină starea de anticipație și o intercalare a activităților care să faciliteze învățarea și împrospătarea cunoștințelor. Un joc cu sine în care provocările nu trebuie atribuite de altcineva, ci sunt conținute în ceea ce am numit „borcanul cu idei." (Brown, Roedinger & McDaniel, 2021, p. 86)
2. **La cafea cu Matisse**—sau cu oricare alt artist. Este un demers de documentare diferit de a consulta date biografice, albume sau Wikipedia, este o abordare necolocvială, chiar ireverențioasă, chiar cu umor; dacă am avea ocazia să întâlnim un anumit artist, ce l-am întreba, ce am vrea să știm, ce lucrări am dori să ne arate etc.? Putem căuta răspunsurile pe calea documentării sau să le intuim, imaginăm, reformulăm. Ceea ce ar putea intimida la artiștii pe care îi admirăm devine un demers natural de apropriere reală a ceea ce aflăm, familiar și motivat de curiozitate, iar ceea ce ne intrigă la artiștii care nu ne plac, devine înțeles, acceptat.
3. **Inventarul resurselor**—de foarte multe ori, tehnica și experimentul tehnic pot influența un demers artistic. La simpla

vedere a materialelor dintr-un atelier, inspirația poate reveni și sub formă de curiozitate, cu atât mai mult cu cât este înlăturată presiunea subiectului.

Exerciții de consolidare a unei practici artistice autonome:

1. **Autocunoaștere – listă/moodboard** – încă din copilărie, ne definim prin ceea ce ne place, opțiunile ajung să ne definească și acțiunile, și rezultatele. Scurtele exerciții de introspecție ajută la actualizări cât se poate de autentice, dar și de conștientizarea a ceea ce nu am reușit încă, ce nu știm să facem și ce planuri putem configura.
2. **Ritual/ancorarea obiceiurilor**—pentru ca un obicei mic, realizabil, să devină automatism și apoi să aibă valoare cumulativă și să consolideze o practică, este mai ușor să-l ancorăm de unul deja existent (de exemplu, desenez în timp ce beau cafeaua); un exercițiu util în construirea unor obiceiuri „artistice", sustenabile, menite să ne mențină în flux, ușor de încercat și care combate cu succes procrastinarea. (Clear, 2019, p. 123)
3. **Harta zilei/orei/activității**—o hartă propriu-zisă, nu un calendar. Reprezentarea grafică poate fi eficientă pentru cei care sub sau supraestimează timpul alocat unei activități. Apar ca evidente intervalele necesare deplasării, ritualului de început, pauzelor etc.; exercițiu eficient și atunci când e aplicat retrospectiv.

4. Concluzii

Izolarea, numeroasele lockdown-uri, restricțiile și blocarea sau amânarea planurilor și evenimentelor pot fi destabilizatoare și demoralizatoare. Printre dezavantajele învățământului online au fost amintite senzația de deconectare de realitate și de semeni, feedback-ul întârziat sau absent, resursele limitate, paralizia deciziei și monotonia. Și

studenții, și profesorii au menționat aceste dezavantaje ale izolării și învățământului artistic online. Cu atât mai mult considerăm necesară construirea unor piloni stabili pentru autonomie în practica artistică, o autonomie „antifragilă", bazată pe reziliență și pe motivație intrinsecă. (Taleb, 2019, p. 42)

Avantajele izolării au fost menționate cu preponderență de artiști profesioniști și profesori: timp și ritm proprii, accesarea aplicațiilor și programelor noi care au deschis posibilități de citire și prelucrare a imaginii, învățare activă implicită, economie de timp, autonomie în tratarea materialului și intimitate.

Ne dorim, ca artiști, mai mult timp de reflecție și de experiment creativ, ne dorim ca studenți să învățăm și să ne exersăm creativitatea și ne dorim, ca profesori, să oferim unelte pentru ca cei pe care îi învățăm să devină autonomi, să poată selecta, să știe să caute și să gestioneze un demers de explorare creativă.

Bibliografie

1. Amabile, T.M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
2. Brown, P. C., Roedinger III, H. L., McDaniel, M. A.. (2021). *Învață să înveți*. Cluj-Napoca: ASCR.
3. Cioca, V., (2019), *Jocul cu/ de-a arta*, Cluj-Napoca: Limes.
4. Clear, J. (2019), *Atomic Habits*, București: Editura Trei.
5. Dweck, C. S. (2017), *Mindset*, Londra: Little. Brown Book Group.
6. Gardner, H. (1982), *Art, Mind and Brain*. New York: Basic Books.
7. Harrison, C. & Wood, P. (editori) (2002). *Art in Theory 1900-2000*. Cornwall: Blackwell Publishing.
8. Locke, E.A, &Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Mih, V., (2018). *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: ASCR.
10. Taleb, N. N. (2019), *Antifragil* (ediția a II-a), București: Curtea Veche.

Explorări creative online la educație plastică

MIHAELA GORCEA

Conf. univ. dr.
Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca
mihaela.gorcea@uad.ro

ABSTRACT. This article reveals the specifics of artistic disciplines, highlighting the creative valences of online education by combining traditional and digital educational resources.
Through selected examples, specific approaches are presented in the activities with students of the 2nd and 3rd year from the University of Art and Design, Cluj-Napoca, in the pedagogical practice classes and in the secondary education on one hand and within the disciplines Didactics of the Specialty and Didactic Methods of Creative Explorations on the other hand—online courses from 2020 to 2022.

KEYWORDS: online education, self-learning, creative approach, creativity, self-knowledge.

Introducere

Când vine vorba despre educație vizual-plastică, de cele mai multe ori ne vine în minte imaginea unui spațiu securizant, cum ar fi sala de clasă sau un atelier, în care elevii/studenții experimentează tehnici specifice, producând lucrări, sau contemplă și explorează imagini proprii sau consacrate, sub atenta îndrumare a profesorului.

Noua abordare a educației (cea online) vine cu provocarea dezvoltării auto-educației și creativității, atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor, pentru că nimeni nu a fost pregătit pentru învățarea exclusivă în mediul online impusă de pandemia Covid-19. Din fericire, dezvoltarea tehnologiei a presupus și dezvoltarea unor produse educaționale create în acord cu noile generații de elevi/studenți pasionați de gadgeturi, jocuri online, aplicații creative și resurse digitale, majoritatea elevilor învățând cu plăcere în timp ce folosesc platformele online. Acestea asigură o mai mare eficiență în învățare prin distribuirea rapidă a materialelor didactice, pot fi accesate oricând, conținuturile multimedia pot fi actualizate sau șterse cu ușurință, se pot folosi conținuturi interactive, există feedback etc.

2. Abordări în predarea artei online

În cadrul orelor de practică pedagogică, am constatat faptul că studenții practicanți au răspuns pozitiv la provocările ridicate de predarea online, pe de o parte pentru că există un suport variat de desfășurare a orelor în această formă, sugerat de profesorii mentori și accesibil pe internet, iar pe de altă parte pentru că sunt stimulați să creeze prezentări interactive, tutoriale, podcasturi pe teme de artă.

Vom exemplifica câteva instrumente și aplicații care au fost utilizate cu success de studenți, la activitățile de educație plastică online, la ciclul gimnazial:

a. Aplicații pentru explorarea creativă a elementelor de limbaj plastic:

1. Pigment—aplicație utilizată instantaneu la clasă pentru explorarea creativă a culorii, implică colorarea cu degetul;

2. Pottery Master – Relaxing Ceramic Art—aplicație utilizată de studenții de la specializarea Ceramică, Sticlă și Metal pentru a explora

virtual, împreună cu elevii, forma tridimensională și aplicarea culorii, a texturii, decorului pe volum;

3. Let's Create!, Pottery Lite—aplicații pentru modelaj, care se pot utiliza cu elevii de orice vârstă;

4. Wordart.com (creare de desene cu ajutorul cuvintelor);

5. Canva (creare de afișe, orare, prezentări, felicitări);

6. All Public Art – Discover Art (https://www.allpublicart.com/artist-videos)—platformă de promovare a propriilor lucrări și de conectare cu artiști contemporani;

b. Aplicații pentru activități de contemplare, explorare creativă a imaginii, dar și de fixare a noțiunilor de istoria artei:

7. Google Arts & Culture – https://artsandculture.google.com/ (experimente, jocuri pe/cu opere de artă/art coloring book/visual crosswords/puzzel/istoria artei);

8. Smartify: Museum & Art Guide – https://smartify.org/ (scanare operă de artă, ghid audio si linkuri cu trimiteri relevante despre operă și artist)—utilizată pentru realizarea de investigații și portofolii individuale pe teme de istoria artei;

9. Daily Art: https://www.getdailyart.com/en/—doza zilnică de artă, 5 muzee celebre și informații relevante despre pictură si artiștii aferenți;

10. Famous Paintings—foarte utilă pentru informațiile organizate pe curente și pentru video-urile și întrebările relevante;

Pentru explorarea creativă a elementelor de limbaj plastic prin tehnici specifice artelor plastice și decorative, studenții au recurs la improvizație, la adaptarea activităților la suporturi, instrumente și materiale accesibile elevilor în spațiul lor proxim. Astfel, au fost experimentate procedee de personalizare a tricourilor, genților și accesoriilor prin tehnica shibori, cu culori acrilice, tușuri în locul pigmenților textili, iar lutul și plastelina au fost înlocuite cu un amestec

de făină și apă pentru a modela forme tridimensionale, pentru a face impresiuni cu diferite instrumente. Tutorialele realizate de studenți au fost utile în exemplificarea procedeelor de transfer de imagine pe diferite suporturi, pentru a ilustra și explica etapele de realizare a identității vizuale a unui produs, pentru a prezenta etapizat procedee și tehnici picturale, grafice, decorative.

Limitele și dificultățile semnalate au fost lipsa comunicării reale și, uneori, dificultățile în folosirea tehnologiei.

O altă direcție de abordare a predării artei online am experimentat-o pe perioada pandemiei de Covid-19 cu studenții anului II, Facultatea de Arte Decorative și Design, la Didactica Specialității, și cu studenții anului III de la Specializarea Pedagogia Artei, în cadrul disciplinei Metode Didactice de Explorări Creative. Acest curs introduce studenții în diferite moduri de înțelegere și predare a artelor vizual-plastice, abordează creativitatea la vârste diferite și în contexte multiple, consideră fenomenul artistic ca fiind o combinație de perspective și situații (artist, privitor, operă de artă), dar se ocupă și de procesul creativ al studenților.

În cadrul cursului, studenții învață cum să combine teoria și practica artei într-un mod creativ pentru a menține în mod activ atenția și motivația elevilor pentru disciplinele artistice și a profita la maximum de impactul pozitiv al activităților legate de artă asupra bunăstării noastre.

Pe parcursul întâlnirilor online, pe platformele Google Classrom/ Google Meet, studenții au fost implicați într-un proces de învățare activ, concentrându-se, de asemenea, pe experiența personală și pe auto-exprimare, combinând elemente cognitive și emoționale pentru a ușura procesul de învățare.

De asemenea, studenții au fost provocați să-și îmbunătățească propria atitudine creativă printr-o serie de exerciții de grup și individuale care stimulează gândirea laterală.

Vom exemplifica câteva exerciții selectate, din cele propuse studenților ca teme practic-aplicative la disciplinele Didactica Specialității și Metode Didactice de Explorări Creative.

3. Teme și tehnici creative online

a) **Exerciții, metode de autocunoaștere:**

Desenarea numelui (Elisabeth Tomalin) este un exemplu de metodă abordată la primele întâlniri din cadrul cursurilor pe care le coordonez.

Participanții au fost invitați să își reprezinte vizual-plastic propriul nume sau ce vor să înfățișeze despre sine în relație cu propriul nume. În art-terapie, acest exercițiu este practicat pentru stabilirea unui contact autentic cu subiectul, pentru a ușura comunicarea verbală și pentru a oferi o alternativă la prezentarea stereotipă a propriei persoane.

Detectivul plastic (după autorul Vasile Cioca)—metoda constă în construirea portretului (temperament, caracter, sensibilitate, preferințe etc.) unui subiect numai după unele semne plastice și numai după unele afirmații scrise.

Studenții au fost solicitați să rezolve anumite cerințe pe o coală albă de hârtie:

- Desenați un obiect care vă place.
- Desenați o plantă care vă place.
- Scrieți sub formă de două/trei cuvinte (cel mult o propoziție foarte scurtă) ce problemă presantă vă preocupă în prezent.
- Ce culoare vă place cel mai mult?
- Desenați, cu ochii închiși, un cub sau un cilindru.
- Despre ce ați vrea să știți mai multe?
- Desenați un obiect din proximitate și unul îndepărtat, în spațiu.
- Ce ați alege: natura sau muzica?
- Desenați un fragment, o parte din corpul uman.

- Scrieți trei cuvinte, primele care vă vin în minte, fără să va gândiți la ceva anume.
- Desenează-ți mâna dreaptă sau mâna stângă.

Lucrările au fost încărcate pe Drive și fiecare student a ales o lucrare a unui coleg. Pornind de la cele consemnate pe hârtie, s-a construit portretul autorului.

b) **Metode de stimulare a creativității vizual-plastice**

Metoda listelor (după autorul Vasile Cioca) presupune o relaționare forțată între elemente, idei, obiecte, calități, culori etc.

La o temă dată – ex. „Urban-vegetal" – s-au alcătuit două coloane: pe prima coloană, studenții au scris cuvinte legate de temă (natură, copaci, râu, nor, ploaie, zăpadă, munți, mare etc), iar pe a doua coloană au înșirat adjective și substantive care le-au venit în minte spontan.

După stabilirea celor două coloane, o suprafață de hârtie a fost împărțită în pătrate egale și în fiecare pătrat s-a reprezentat vizual-plastic relaționarea forțată a unui cuvânt din prima coloană cu un cuvânt din a doua coloană—ex. s-a reprezentat vizual-plastic copacul roșu, un nor zbârcit, un râu dezordonat etc. (Fig. 1-3.)

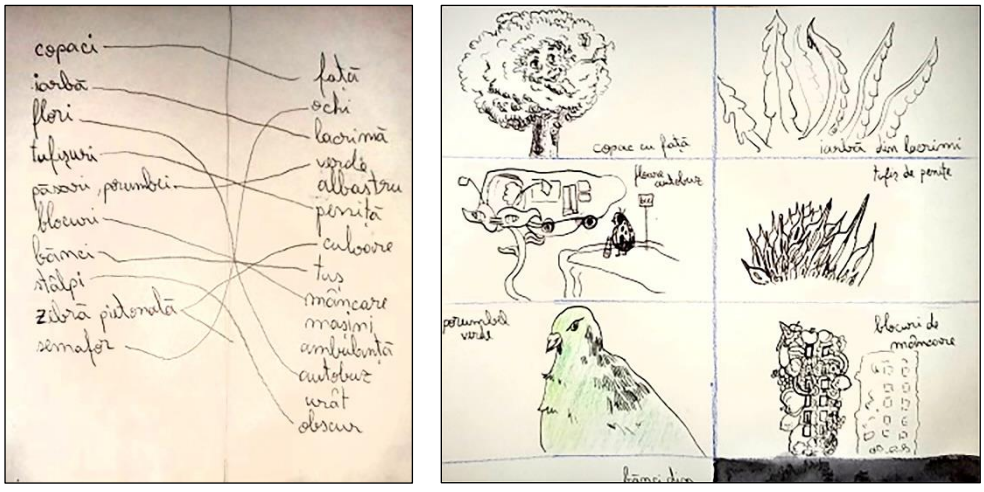


Fig. 1-2. Lucrări realizate de M. E. Bîsă

Fig. 3. Lucrări realizate de C. Mihalache, anul III, Pedagogia Artelor Plastice și Decorative, anul 2022

Metoda spațiului limitat

Fiecare participant a ales un spațiu limitat precum palma, o frunză, ecranul smartphone-ului, masa etc. și s-au urmărit, imaginar sau chiar real, evenimentele posibile sau reale care s-au desfășurat în acel spațiu, timp de o săptămână. Cele imaginate sau văzute în mod efectiv au fost consemnate, reprezentate vizual-plastic, autorii alegând câte o culoare pentru fiecare zi. Consemnările și schițele s-au combinat într-o compoziție plastică. (Fig. 4)

Fig. 4. Lucrare realizată de S. Orban, Pedagogia Artelor Plastice și Decorative, anul 2022.

Ca o aplicație practică, la clasă, studenții i-au invitat pe elevi să deseneze, într-un spațiu limitat ales, urmele lăsate de obiecte, ființe, gânduri, timp de o oră. (Fig. 5-6)

Fig. 5-6. Lucrări realizate de elevi din clasa pregătitoare, Liceul de Informatică Tiberiu Popoviciu, Cluj-Napoca, ca aplicații practice la tema „Metoda spațiului limitat", anul 2022

Replici la maeștri

Exercițiul a presupus selectarea unei reproduceri după o lucrare de artă consacrată și aplicarea, pe rând, pe imaginea aleasă, a cel puțin zece operații plastice: accentuări, diminuări, deformări, expandări, armonizări, ordonări, legări, structurări, distanțări, dublări, simetrizări, aglutinări, hibridări, modulări, structurări fractale, secționări, plieri, desfășurări, geometrizări, răsuciri, texturări, anamorfizări, metamorfozări.

În cadrul unui alt atelier, s-a propus aplicarea operațiilor plastice unor forme figurative.

Studenții au fost provocați să realizeze, în tehnica colajului, minim trei variante compoziționale, pornind de la o reproducere după o lucrare de artă. Perioada, artistul și lucrarea au fost la alegere. (Fig. 7-9)

Fig. 7. Lucrare realizată de A. Oprean, Pedagogia Artelor Plastice și Decorative, anul 2021

Fig. 8. Lucrare realizată de S. Orban, Pedagogia Artelor Plastice și Decorative, anul 2021

Fig. 9. Lucrare realizată de A. Iordachie, Pedagogia Artelor Plastice și Decorative, anul 2021

4. Concluzii

Experiența predării online relevă faptul că internetul este foarte util în învățare, atât pentru elevi/studenți, cât și pentru profesori. Pentru cei mici, tehnologia este atractivă, iar pentru formatori trebuie să existe o motivație puternică pentru a o utiliza în mod eficient și creativ. Avantajele școlii online ar trebui să se constituie în metode educaționale alternative care să completeze activitatea la clasă susținută de profesori și să-i încurajeze pe elevi să aibă o atitudine pozitivă față de învățare.

Bibliografie

1. Cioca, V., (2019) *Jocul de-a/ cu arta*, Cluj-Napoca, Editura Limes.
2. Cioca, V., (2007) *Imaginea și creativitatea vizual plastică*, Cluj-Napoca, Editura Limes.
3. Fabini, D., (2006) *Creativitatea artistică. Relații între artele vizuale și terapia prin artă*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană.
1. Petean M., Petean A., (1996) *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
2. Preda, V., (2003) *Terapii prin mediere artistică*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană.
3. Roco, M., (2001) *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Editura Polirom.
4. Roco, M., (1979), *Creativitate individuală și de grup*, București, Editura Academiei.
5. Sir Robinson, K., Aronica, L., (2015) *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Ed. Publică.
6. Sir Robinson, K., (2001) *Out of our minds. Learning to be creative*, Great Britain, Capstone Publishing Ltd.

ISBN: 978-606-37-1648-5